

E-ISSN 2595-8003

Anais Eletrônicos

VII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

**Formação de Professores:
desafios contemporâneos**

16, 17 e 18
de agosto de 2021


UNOESC
Fazendo parte da sua vida

PPGE^d
Programa de Pós-Graduação
em Educação

editora
unoesc



© 2021 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da editora.
Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro
Revisão metodológica: Bianca Regina Paganini, Paula Stechenski Zaccaron
Arte da capa: Marketing Unoesc
Projeto Gráfico e capa: Simone Dal Moro
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes, Simone Dal Moro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C718a Colóquio Internacional de Educação (7: 2021, 16 a 18, ago.: Joaçaba, SC).
Anais eletrônicos do VII Colóquio Internacional de Educação / Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba: Unoesc, 2021.

ISSN: 2595-8003
Tema: Formação de professores: desafios contemporâneos.

1. Professores – Formação – Pesquisa. 2. Educação – Estado – Pesquisa. 3. Educação – Pesquisa. I. Trevisol, Maria Teresa Ceron, [et al.]... (coord.). II. Título.

CDD 370

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi
Campus de Chapecó
Carlos Eduardo Carvalho
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Ildo Fabris
Campus de Xanxerê
Genesisio Téio

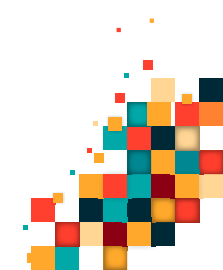
Pró-reitora Acadêmica
Lindamir Secchi Gadler

Conselho Editorial

Jovani Antônio Steffani
Tiago de Matia
Sandra Fachineto
Aline Pertile Remor
Lisandra Antunes de Oliveira
Marilda Pasqual Schneider
Claudio Luiz Orço
Ieda Margarete Oro
Silvio Santos Junior
Carlos Luiz Strapazzon
Wilson Antônio Steinmetz
César Milton Baratto
Marconi Januário
Marceli Maccari
Daniele Cristine Beuron

Pró-reitor de Administração
Ricardo Antonio De Marco

A revisão linguística é de responsabilidade dos autores.





COMISSÕES

Coordenação geral

Maria Teresa Ceron Trevisol

Ana Cristina Coll Delgado

Fernanda dos Santos Paulo

Dilva Bertoldi Benvenuti

Comitê científico

Marilda Pasqual Schneider

Elton Luiz Nardi

Roque Strieder

Comissão de mostra de práticas de ensino e cultura

Camila Regina Rostirola

Fernanda dos Santos Paulo

Neiva Furlin

Mauricio João Farinon



APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade do Oeste de Santa Catarina promove, bienalmente, dois eventos acadêmico-científicos de grande importância acadêmica e teórico-prática: o Colóquio Internacional de Educação (CIE) e o Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino (SENFPE). Na Edição 2021, em razão da pandemia, os dois eventos foram realizados em formato virtual e tiveram como tema central **Formação de professores: desafios contemporâneos**.

Compreendemos que as configurações contemporâneas que implicam a educação - incluindo os questionamentos, as regulações e controles, os desafios aos processos formativos (discentes e docentes), as ressignificações do currículo, dos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, entre outros - trazem à formação do professor e às práticas de ensino a urgência de que sejam problematizadas, desnaturalizadas e reinventadas. Assim, os dois eventos, realizados concomitantemente, consolidam-se como espaços legítimos e potentes de discussões acadêmico-científicas relacionadas aos desafios contemporâneos concernentes à educação, à formação de professores e às práticas de ensino.

Para dar conta dos propósitos que justificam a importância do diálogo sobre o tema, constituíram objetivos da Edição 2021:

- Favorecer o debate, os estudos e a divulgação de produções científicas sobre a formação docente tendo em vista as experiências de âmbito internacional, nacional, regional e local;
- Constituir espaços de interlocução e de divulgação de práticas de ensino desenvolvidas em diferentes âmbitos de ensino e envolvendo públicos com diferentes características: superior, educação básica, profissional, jovens e adultos, entre outros;
- Ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão entre estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da educação básica e da educação superior e pesquisadores da área da educação e afins sobre a necessária indissociabilidade entre educação, pesquisa, ensino superior e educação básica, no âmbito da formação de professores, práticas de ensino e seus desafios contemporâneos.

O VII CIE e o II SENFPE contaram com a participação de pesquisadores da Educação e das Ciências Humanas, discentes e docentes de cursos de Pós-graduação *lato e stricto sensu*, docentes, discentes e egressos de cursos de Licenciatura, professores das escolas de educação básica e estudantes do curso Normal. Os participantes dos dois eventos puderam desfrutar de um conjunto de atividades, abrigadas nos seguintes eixos temáticos e suas ementas:



- **Formação e trabalho docente:**

Formação inicial e continuada de professores(as). Políticas de formação e profissionalização de professores(as). Iniciação à docência. Identidade docente. Trabalho docente.

- **Estado e políticas educacionais:**

Estado e a produção das políticas sociais. Política educacional e projetos de sociedade. Modelos de desenvolvimento e políticas educacionais. Atuação de organismos internacionais e reformas da educação na atualidade. Regulação do Estado e avaliação da educação. Direito à educação e condições de acesso e permanência. Gestão educacional. Financiamento e programas educacionais. Relações público-privado na oferta da educação.

- **Educação e Filosofia:**

Fundamentos éticos da Educação. A dimensão estética da Educação. Linguagem e Educação. Processos filosófico-formativos. Filosofia como vertente humanizadora.

- **Processos educativos:**

Estudos de diferentes tempos e espaços educativos, níveis de escolarização e modalidades de educação. Processos de ensino e de aprendizagem. Avaliação da aprendizagem. Currículo e práticas pedagógicas. Relação teoria e prática educativa. Processos educativos com potencial inovador. Estratégias e Práticas pedagógicas em tempos de pandemia. Educação e desafios pedagógicos pós-pandemia.

Foram submetidos um total de 191 trabalhos distribuídos entre os quatro eixos temáticos. Além dos trabalhos para o Colóquio e o Seminário, esta Edição contou com trabalhos encaminhados para Mostra de Práticas de Ensino e Cultura. Os resumos aprovados para apresentação na Mostra constam nos Anais do Seminário Nacional de Formação Docente e Práticas de Ensino.

Ao longo dos três dias, os participantes dos eventos puderam desfrutar de uma variedade de atividades listadas na Programação do Evento.

Data	Horário	Atividade
16/08/2021	18h	Momento cultural e Abertura
	19h30	Conferência de abertura: Educação e Formação de professores Conferencista: Prof. Dr. Rui Trindade (Universidade do Porto - Portugal)
17/08/2021	8h	Apresentação de trabalhos
	13h30	Momento cultural
	14h	Mesa-redonda: Inovação, práticas de ensino e trabalho docente Palestrantes: Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Udesc/ANPEd) Profa. Dra. Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa (Instituto Politécnico de Leiria - Portugal)
	16h30	Mostra de práticas de ensino Lançamento de livros Divulgação de periódicos
18/08/2021	8h	Apresentação de trabalhos
	10h10	Mesa-redonda: Currículo, BNCC e trabalho docente Palestrantes: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito (UFPel)
	14h	Mesa-redonda: Políticas e formação de professores Palestrantes: Profa. Dra. Olinda Evangelista (Unoesc/UFSC) Profa. Dra. Helena Costa Lopes de Freitas (Unicamp/Anfope)
	16h30	Encerramento

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
--------------------	---

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A BIOTECNOLOGIA NOS CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM.....	19
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DOCENTE	27
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA: UM OLHAR A PARTIR DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO	35
A INTERPROFISSIONALIDADE NA SAÚDE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	41
A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO COMPONENTE CENTRAL DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	47
AS CULTURAS DA INFÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS.....	63
BNC-FORMAÇÃO E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	71
CHEIROS DA DOCÊNCIA: DA METÁFORA À CONSTITUIÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	77
COMO OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTÃO LIDANDO COM AS AULAS REMOTAS FRENTE À PANDEMIA	85
COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM PIBID/UEMG SUBPROJETO MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	89
DAS NECESSIDADES ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	97
DESAFIOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE PLAC: UM OLHAR DISCURSIVO.....	103
DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA: PROFESSOR PESQUISADOR E A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR/INTERSUBJETIVA.....	109
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR: COMPREENSÕES DE PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	117
EDUCAÇÃO INFANTIL E DOCUMENTOS LEGAIS CURRICULARES: CONEXÕES COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	125
EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	131

FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMUNITÁRIA DE PORTO ALEGRE -RS.....	139
FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – REFLEXÕES INICIAIS	147
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO	155
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO	161
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO	167
FORMAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA EM UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO JESUÍTA	175
FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA	183
O AFETO COMO UM DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE HUMANIZADORA	189
“O ARTIGO NÃO FOI FEITO PARA FICAR NA GAVETA”: UMA EXPERIÊNCIA DISCENTE SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA	197
OS DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA CAPES E NA ANPED ENTRE 2016 E 2019	203
OS DESAFIOS DO ACESSO AO ENSINO REMOTO – RELATO DE EXPERIÊNCIA	209
PEDAGOGIA EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AO CENÁRIO DE PANDEMIA	217
POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO EM RAÇA E GÊNERO: FORMAÇÃO CONTINUADA IMPORTANTE PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO	225
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO E POSSÍVEL BLOQUEIO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	235
PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAMENTOS	241
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – ETAPA I: GESTÃO ESCOLAR.....	247
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EMERGENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA- CAMPUS FEIRA DE SANTANA	253
SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	261
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO: ESPAÇO E TEMPO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA	267
TRABALHO DOCENTE NA MEDICINA: APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, IMAGINÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	273

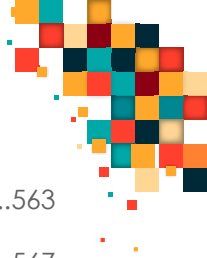
Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES	283
A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC) E A UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF): DESAFIOS E PERSPECTIVAS	289
A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	297
A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL COMO MEDIDA DE REGULAÇÃO SOCIAL.....	305
ANÁLISE DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DA REGIÃO SUL DO BRASIL	313
ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DE UMA TESE: UM OLHAR A PARTIR DA METAPESQUISA COMO ESTRATÉGIA PARA A ANÁLISE SISTEMÁTICA.....	319
AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRESENTES NO PROJETO DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	327
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PADROZINAÇÃO E GERENCIALISMO.....	335
DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1997-2016)	341
DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR (2010 – 2021).....	349
DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO ACERCA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS (2010-2020)	357
DIMENSÕES DA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO DISCURSO DO BANCO MUNDIAL: NEOLIBERALISMO E ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	365
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE ENUNCIAM GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?	373
EDUCAÇÃO SUPERIOR E PESQUISA: UMA ABORDAGEM A PARTIR PERSPECTIVA DE NUSSBAUM E DA PORTARIA MCTCN N. 1.122/2020.....	379
ENSINO MÉDIO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA: REALIDADE E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOS JOVENS	385
“ESCOLA SEM PARTIDO”: ATORES E DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO	393
GESTÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: APROXIMAÇÕES AO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO (2010-2020).....	399
GESTÃO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA: UM DEBATE PARA ALÉM DO MERCADO CAPITALISTA	405
HOMESCHOOLING OU ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA: ASPECTOS LEGAIS.....	411

INTERNACIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO GLOBAL: ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (2011-2020)	417
MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NOS STRICTO SENSU DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC) E DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF) (2000-2020)	423
MUDANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DO DIRETOR	431
O DISCURSO “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: DA INVENÇÃO VATICANA À POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	435
O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	443
O QUE DIZEM OS ESTUDOS DA ÁREA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR?	451
POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÃO DE ESTADO	459
PONDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: O HOMESCHOOLING COMO FUTURO DA EDUCAÇÃO?	465
PROPOSTA INVESTIGATIVA E DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A BASE COMUM CURRICULAR E A BIOPOLÍTICA DE FORMAÇÃO DO HOMO OECONOMICUS	471
REDES POLÍTICAS NA DISPUTA PELO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA	479
SIGNIFICAÇÕES DA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL EM CONTEXTO DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS: BREVES NOTAS	485
TRAJETÓRIA DE ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL	493

Eixo 3 – Educação e filosofia

A EDUCAÇÃO NA CRISE DA MODERNIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS A PARTIR DE MARIO OSORIO MARQUES	503
A ÉTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS DA FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DE MATURANA	511
A MÉTRICA SOB SUSPEITA: INCERTEZAS E IMPRECISÕES NA PESQUISA CIENTÍFICA	517
A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E OS PERCALÇOS DA CONTEMPORANEIDADE	523
A PARTICIPAÇÃO DE CATHARINA CRESTANI SEGER NA CONSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO DE PALMA SOLA, SC	527
AS PERSPECTIVAS DE LIBERDADE EM AMARTYA SEN: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO ANO DE 2020	531
CIÊNCIA E TECNOLOGIAS VERSUS (DES)HUMANIZAÇÃO	539
COMPLEXIDADE: PERSPECTIVA DE RECONSTRUÇÃO FORMATIVA	547
EDUCAÇÃO HOLÍSTICA E DECOLONIALIDADE	555



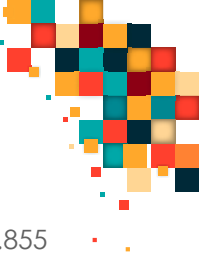
EDUCAÇÃO HUMANISTA COMO EIXO DA FILOSOFIA FRANCISCANA	563
EDUTUBERS: QUANDO O PROFESSOR É O CONTEÚDO	567
IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO DOCENTE: UMA POSSIBILIDADE?	571
MUNDO DO TRABALHO X MERCADO DE TRABALHO: A PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA FALSA DICOTOMIA.....	577
O DISCURSO PEDAGÓGICO E O PAPEL DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOB A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN	585
O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	593
O MARXISMO COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	601
PISTAS FORMATIVAS A PARTIR DA BIOLOGIA DO CONHECER	607
POÉTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ALTERIDADE E INTUIÇÃO	615
PRESSUPOSTOS TEÓRICO- EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOEMOCIONAIS	623
REDES DIGITAIS: INTERCONEXÕES INTERDEPENDÊNCIA E APRENDIZAGENS COLABORATIVAS.....	631
REFLEXÕES SOBRE A CIÊNCIA E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO	637
UMA BREVE REVISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	643

Eixo 4 – Processos Educativos

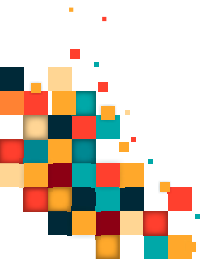
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	653
A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO REMOTO: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA AÇÃO DOCENTE	661
A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A EMANCIPAÇÃO DO OPRIMIDO SEGUNDO A TEORIA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE.....	669
A FITOTERAPIA E A ENFERMAGEM: A ARTE DE ENSINAR E TRANSFORMAR OS SABERES.....	677
A METÁFORA DO LUTO E OS MUSEUS.....	685
A ROBÓTICA EDUCACIONAL: PROMOVEDO O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM INTERATIVA.....	691
ADAPTAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO BRASILEIRO	699
AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS PESQUISAS TÊM REVELADO?	707

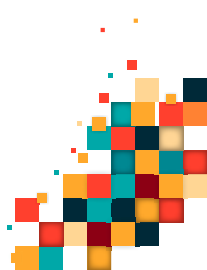


APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS AULAS DE MATEMÁTICA	715
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA AO ENSINO DE ECOLOGIA	723
APROXIMAÇÃO AOS CONCEITOS DE INTERCULTURALIDADE E DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS	731
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ATIVIDADES REMOTAS: CONCEPÇÕES E PROPOSTA PEDAGÓGICA EM DESALINHOS	735
AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA CRECHE: AS AÇÕES DO PIBID/UNIPAMPA.....	739
AS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR PARA OS JOGOS DIGITAIS	747
ASPECTOS GERAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA FASE INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO	753
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	761
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS NO GRUPO ETÁRIO DOS BEBÊS	769
BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL: CRIANDO ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO.....	777
CONTEXTOS E CONTRASTES DO ENSINO LÚDICO MATEMÁTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCANDOS	783
DEBATES (OU EMBATES) NA PESQUISA EDUCACIONAL: ALGUNS DESAFIOS	791
DIÁLOGOS ENTRE A ARTE-EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PROPOSIÇÕES SOBRE A CULTURA DA PAZ.....	799
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA ESCOLA	807
ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO AO LIVRO DIDÁTICO E OS MOVIMENTOS DE PADRONIZAÇÃO DESTE MATERIAL	811
ESCOLA E TRABALHO: CONTRADIÇÕES DA INFÂNCIA DOS ÍTALO-DESCENDENTES EM VIDEIRA/SC	819
FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA	825
IMPLICAÇÕES DA COVID-19 NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> : REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	831
INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS PROMOVIDA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS ANTIGAS	839
LITERATOS, LITERATURAS, LINGUAGENS: A OBRA DE DOSTOIÉVSKI COMO REFLEXÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	841
MEMÓRIAS DA PANDEMIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL À DISTÂNCIA.....	847



MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PAULO FREIRE NA CIDADE DE SÃO PAULO (1989-1991): O CURRÍCULO DE HISTÓRIA	855
NATIVOS DIGITAIS E A REALIDADE QUE A PANDEMIA REVELOU	859
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	867
O ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR COMO LUGAR DE POSSIBILIDADES PARA PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	875
O OLHAR AFETIVO DO PEDAGOGO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS	883
O POTENCIAL DO PODCAST ENQUANTO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	887
O PROCESSO DA ARGUMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CURRICULAR	895
O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O ENSINO DA ANATOMIA	903
O TEMPO ESCOLAR DIFERENTE DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ACELERAR OU SERIA RESPEITAR ESSE TEMPO?.....	911
O TRABALHO COM PROJETOS COMO UMA POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA	919
PANORAMA DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS PARA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS.....	927
PARTICIPAÇÃO SOCIAL, GESTÃO DAS ÁGUAS NO OESTE CATARINENSE: OS SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ÁGUA COMO PROCESSOS EDUCATIVOS	933
PEDAGOGIAS DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA PARA COMPREENDER PROCESSOS EDUCATIVOS	941
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS RELATIVAS AO ENSINO DO CONTRAPONTO NO CHORO EM CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA	949
PRÁTICAS DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	957
PROCESSOS EDUCATIVOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE PIAGET E KAMII PARA O DESENVOLVIMENTO DO NÚMERO PELA CRIANÇA PEQUENA A PARTIR DE JOGOS EM GRUPOS COMO RECURSOS	965
PSICOMOTRICIDADE: MEXENDO, BRINCANDO E APRENDENDO COM O NOSSO CORPO.....	973
“REDE DE SABERES EM TEMPO DE COVID-19”: DIVERSIDADES CULTURAIS E ETNICO-RACIAIS NOS CADERNOS DE ATIVIDADES REMOTAS EM SANTO ESTEVÃO- BAHIA	975
TECNOLOGIA ARDUINO COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A MOTIVAÇÃO DISCENTE DURANTE O ENSINO DE FÍSICA	979
TRAJETÓRIAS, LUTAS E SONHOS: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO COM ALUNOS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO.....	985





The background of the entire page is a white, crumpled paper texture. Overlaid on this are two abstract graphic elements consisting of clusters of small, colored squares. One cluster is in the top right corner, and another is in the bottom left corner. The colors used for the squares include teal, red, orange, dark blue, and light beige. The text 'Eixo 1 - Formação e trabalho docente' is centered horizontally and underlined.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A BIOTECNOLOGIA NOS CADERNOS DE APOIO À APRENDIZAGEM

SANTOS, Fabian Lucas Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
fss2019@hotmail.com

SANTOS, Tamires Barbosa dos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
tamires.barbosads@hotmail.com

QUEIROZ, Magnólia Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
msqueiroz@uneb.br
Financiamento: CAPES

A educação é um processo inerente ao desenvolvimento do ser humano em todas as sociedades e, portanto, constitui-se em parte integrante de sua existência, presente na formação de hábitos, atitudes, valores e esquemas de raciocínio que vão traçar as linhas mestras de sua personalidade (OLENIKI, 2002).

Desse modo, as instituições escolares são importantes para garantir o direito e a possibilidade de uma educação crítica, fundamentada em valores humanos e civilizados. Com a pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2, em que enfrentamos uma crise que combina fatores sanitários e humanitários e assim tem se apresentado como um dos maiores desafios em escala global deste século, o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto e com isso não podemos perder de vista esse direito.

No ensino remoto emergencial, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática, e por essa ausência percebemos a sua fragilidade, e não podemos esperar que a aprendizagem alcance a todos. É uma solução temporária para uma problemática que se instala e para sua execução têm sido utilizados recursos tecnológicos a fim de viabilizar parcialmente o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente (BOZKURT; SHARMA, 2020).

Assim, foi preciso pensar em atividades e materiais pedagógicos mediados pelo uso das novas tecnologias, em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem.

Como parte das ações voltadas para o início do ano letivo 2020/21 na rede estadual do estado da Bahia, a Secretaria da Educação do Estado (SEC) desenvolveu diferentes estratégias para auxiliar professores e estudantes nesse momento. Desse modo, foram elaborados recursos educacionais visando atender a todos os estudantes nos diversos perfis de acessibilidade tecnológica, inclusive aqueles que não possuem acesso à internet.

Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem são um desses recursos que tem como objetivo auxiliar aos professores durante o período do ensino remoto. Eles foram desenvolvidos por professores da rede estadual, mas seu uso é facultativo. Os Cadernos de Apoio à Aprendizagem são formados por trilhas de aprendizagem com a finalidade de conciliar os tempos e os espaços, e são uma importante inovação da rede estadual da Bahia, para que os professores se apropriem dos conceitos, das possibilidades e dos limites trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BAHIA, 2020).

No ensino remoto emergencial os Cadernos de Apoio à Aprendizagem constituem um recurso de fundamental importância, já que representa, em muitos casos, o único material de apoio didático disponível para os estudantes sem acesso à internet. Neste sentido, é importante elencar conteúdos significativos, em especial para os estudantes da 3ª série do ensino médio em que assuntos como biotecnologia e bioética, engenharia genética e teorias evolutivas são temas abordados com implicações científicas e éticas e costumam ser frequentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A biotecnologia, tema abordado ao longo do ensino médio, tem o seu conteúdo frequentemente revisto, pois é alimentado por pesquisas em biologia celular e molecular com o intuito melhorar a qualidade de vida das pessoas a partir de pesquisas que abrangem diversos setores da sociedade, como saúde, alimentação, meio ambiente, agricultura e indústria, variando em cada país, em virtude dos recursos naturais, econômicos, políticos e as empresas públicas e privadas envolvidas nestas atividades (MALAJOVICH, 2016).

Fonseca e Bobrowski (2015) evidenciam em sua pesquisa a necessidade da inserção da biotecnologia no currículo escolar, devido ao seu grande desenvolvimento e a presença de processos biotecnológicos no dia a dia das pessoas.

Morin (2004) assinala que, no século XXI, a educação, muito além de transmitir informações tem como desafio formar cidadãos que saibam transformar a informação em conhecimento, que saibam usar esses conhecimentos em benefício próprio e de sua comunidade.

Nesta perspectiva, no desenvolvimento de toda prática educativa é sempre necessário estabelecer prioridades na condução dos procedimentos pedagógicos. Uma dessas prioridades se refere à seleção de conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem que constituem os programas escolares. O conjunto desses conteúdos, que também pode ser chamado de saber escolar, tem como fonte original o saber específico (PAIS, 2002).

No interior da cultura escolar, os conhecimentos oriundos das ciências, ao ser transferido de um contexto ao outro, passam por profundas modificações, denominadas por Chevallard (1991) de transposição didática, a fim de que se enquadrem no tempo e no espaço da escola.

Nesta perspectiva, objetivo desse estudo é analisar o tema biotecnologia no Caderno de Apoio à Aprendizagem à luz da transposição didática.

Este estudo está vinculado ao Programa institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o subprojeto Ciência na escola, a partir do PIBID, na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* II, Alagoinhas-BA, e foi desenvolvido por bolsistas

de iniciação à docência do edital 02/2020 como uma das etapas propostas pelo subprojeto de estudar o contexto educacional.

A abordagem metodológica foi qualitativa a partir da análise comparativa do tema genética e biotecnologia, Caderno de Apoio à Aprendizagem da 3ª série do Ensino Médio tendo como parâmetro o livro Biotecnologia, 2ª edição de Maria Antonia Malajovich (2016) quanto a efetiva transposição didática, destacando-se os processos de transformação que o conhecimento científico sofre quando passa para o livro didático.

É um estudo qualitativo e como base empírica para sua realização, analisamos conteúdo biotecnologia inserido no Caderno de Apoio à Aprendizagem da 3ª série do Ensino Médio. A partir da perspectiva de Chevallard (1991) teórico da transposição didática, buscamos destacar alguns aspectos da natureza do saber em biologia, destacando-se os processos de transformação que o conhecimento científico sofre quando passa para o caderno de Apoio à Aprendizagem.

A pesquisa qualitativa, segundo Neves (1996), é descritiva, ou seja, que não enumera ou mensura eventos, tendo um caráter exploratório que possibilita o contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo.

A análise do Caderno de Apoio à Aprendizagem foi feita por meio de ações divididas em três leituras para promover um estudo minucioso em todo o texto e a partir disso, dimensionar a forma como a biotecnologia está inserida.

As principais perguntas que nortearam a análise foram: (1) qual é o conceito de biotecnologia? (2) quais as contribuições da biotecnologia para a sociedade? (3) apresentam sugestões de leituras?

Devido à atual pandemia e para cumprir as normas de distanciamento social, as leituras coletivas aconteceram pelo aplicativo Google Meet e foram seguidas de discussões.

A ideia de transposição didática aparece inicialmente pelo sociólogo Michel Verret (1975). Porém, em 1980, o matemático Yves Chevallard (1991) retoma essa ideia e a insere no contexto da didática da matemática, fazendo dela uma teoria.

Segundo essa teoria, a transposição didática é um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o conhecimento científico produzido pelos cientistas nas universidades ou nos institutos de pesquisa em determinado contexto histórico-social, o *saber sábio*, se transforma naquele que está contido nos programas, materiais instrucionais e livros didáticos, o *saber a ensinar*, e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula, o *saber a ser ensinado* (CHEVALLARD, 1991). Ainda, este mesmo autor, afirma que o *saber sábio ou científico*, o *saber a ensinar* e o *saber a ser ensinado* constituem as esferas do saber. O *saber a ensinar* ao ser transposto para o ambiente escolar transforma-se em outro tipo de saber, passando a integrar novas demandas e ajustando-se a elas. Este saber deverá estar revestido de uma forma didática visando a sua apresentação aos alunos, pois o *saber sábio* não pode ser ensinado na forma como se encontra redigido nos textos científicos.

A esfera do *saber a ensinar* tem uma composição extremamente diversificada. Esta heterogeneidade pode ser uma fonte de conflitos, visto que seus membros lutam sempre em defesa de seus interesses, que nem sempre estão em sintonia entre si. Considera-se como integrantes desta

esfera os autores de livros didáticos e divulgação científica, os professores, os especialistas de cada área, toda estrutura governamental envolvido com educação e ciências e, até mesmo, a opinião pública.

Em cada época, é necessário que o conhecimento científico do livro didático, neste caso no Caderno de Apoio à Aprendizagem esteja fundamentado no conhecimento produzido pelos cientistas, e que esse já tenha sido aceito de uma forma consensual pela comunidade científica.

Frente ao crescente e constante avanço tecnológico, a biotecnologia recebe posição de destaque por ser uma ciência em ascensão, desenvolvendo atividades em diversos setores, como agricultura, pecuária, energia, indústria, alimentação, meio ambiente e principalmente na saúde (BATTEZINI; REGINATO; REGINATO, 2018).

Esses novos conhecimentos trouxeram muitos benefícios práticos, que fazem parte do cotidiano da grande maioria dos cidadãos, como melhorias na saúde humana e prosperidade. Isso gera debates e as pessoas precisam refletir e opinar sobre os benefícios, riscos e implicações éticas, morais e sociais provenientes dessas pesquisas (ALBERTIS, 2006).

A biotecnologia pode ser utilizada tanto na produção de pães por meio da fermentação de leveduras, executado desde a antiguidade, bem como no melhoramento genético utilizado para a seleção e o aprimoramento de características de interesse das espécies animais e vegetais. Entretanto, as técnicas de manipulação de DNA são mais recentes na ciência e passaram a caracterizar a engenharia genética, como no caso da geração de organismos transgênicos, identificação de pessoas com base na análise do DNA e da clonagem (LOPES, 2016).

Neste sentido, o estudo da biotecnologia tem ganhado destaque em debates e pesquisas e a compreensão desses temas, seus processos de análise e resultados possibilitam a formulação de visão crítica acerca das práticas biotecnológicas e sua aplicabilidade, pelos estudantes (FONSECA; BOBROWSKI, 2015).

Nos últimos anos os meios de comunicação em massa têm divulgado inúmeras descobertas atribuídas ao uso da tecnologia associada à biotecnologia. A abordagem dos temas em sala de aula relacionados ao saber biotecnológico torna-se, portanto, primordial para a compreensão de conquistas científicas, amplamente abordadas pela mídia.

Ao analisar o Caderno de Apoio à Aprendizagem observamos que os autores tiveram uma preocupação em fazer a abordagem inicial da biotecnologia a partir da chamada sobre a produção de alimentos geneticamente modificados e terapias gênicas enquanto produção de conhecimento para a ciência e contribuição para as pessoas, conforme figura 1.

Figura 1 – Abordagem da biotecnologia

1. PONTO DE ENCONTRO

Olá estudante, tudo bem? Após este conturbado momento, vamos retomar os nossos conhecimentos de forma organizada e orientada, então, vamos colocar o nosso trem no trilho e vamos rodar. Este conteúdo aborda a genética molecular com ênfase na manipulação do DNA. Existe na atualidade uma crescente linha de pesquisas e de utilizações neste campo, que vão desde a produção de alimentos geneticamente modificados aos processos de terapia gênica. Todo o mecanismo da biotecnologia se baseia nos conhecimentos prévios sobre a estrutura e funcionamento das moléculas de DNA e RNA, bem como de sua manipulação. É uma área que promete muitos avanços importantes na ciência, principalmente voltada ao bem estar humano.

Fonte: Caderno de apoio à aprendizagem (BAHIA, 2020).

Esse é o momento importante de uma abordagem mais profunda uma vez que alimentos transgênicos entusiasma os estudantes, por estar relacionado ao cotidiano deles, no entanto, a sua maioria acredita que os transgênicos são perigosos e distantes de suas realidades.

O Caderno traz o conceito de biotecnologia que necessita de aprofundamento, sendo retirado do Antigo site do Ministério do Meio Ambiente, sem sofrer alterações ou ampliações do tema, conforme figura 2.

Figura 2 – Conceito de biotecnologia

Texto 2 – Biotecnologia

As biotecnologias, em seu sentido mais amplo, compreendem a manipulação de microrganismos, plantas e animais, com vistas à obtenção de processos e produtos de interesse para a sociedade. A rigor, as biotecnologias não são novas, mas sim, usam novas ferramentas tecnológicas, baseadas no conhecimento científico e que, hoje, são empregadas nas diferentes

Fonte: Caderno de apoio à aprendizagem (BAHIA, 2020).

Mesmo sabendo que o conceito esteja parcialmente aceito, ele faz referência a antiga prática da biotecnologia. Para o momento de pandemia da SARS-COV-2 em que as técnicas e testes utilizados para detectar a Covid-19, em especial Reverse transcription polymerase chain reaction (RT – PCR) utilizam recursos biotecnológicos.

Para Malajovich (2016), as múltiplas definições de biotecnologia eram bastante relativas, pois estavam envolvidas com os interesses de cada área, contudo, hoje em dia a descrição não abrange apenas as direções tecnológicas porque está em constante evolução. Neste sentido, a biotecnologia é uma atividade baseada em conhecimentos multidisciplinares, que utiliza agentes biológicos para fazer produtos úteis ou resolver problemas.

Observa-se falhas evidentes, principalmente na abstenção de explicações quanto o uso da tecnologia tal como sua relação com a evolução desta Ciência, já que atualmente o uso

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

da biotecnologia industrial sobrepõe a biotecnologia de laboratório (a gênese dessa revolução) (MALAJOVICH, 2016) principalmente na questão da importância para área medicinal.

As contribuições da biotecnologia citadas no texto são resumidas em listas, com a exceção em descrever o processo de fermentação, como uma das primeiras técnicas descritas na história da humanidade, explicando também o conceito das Enzimas de Restrição, aplicada de forma introdutória, sendo mais bem explicada no link de referência, conforme figura 3.

Figura 3 – Enzimas de restrição

A partir da década de 1970, ficou mais fácil analisar a molécula de DNA com o isolamento das enzimas de restrição. Estas enzimas são endonucleases, ou seja, no interior (daí o prefixo endo- dentro) das moléculas de DNA, cortando-as em locais bem definidos. São enzimas produzidas normalmente por bactérias e que possuem a propriedade de defendê-las de vírus invasores. Essas substâncias “picotam” a molécula de DNA sempre em determinados pontos, levando a produção de fragmentos contendo pontas adesivas, que podem se ligar a outras pontas de moléculas de DNA que tenham sido cortadas com a mesma enzima.

Fonte: Caderno de apoio à aprendizagem (BAHIA, 2020).

Considerando a época de construção e uso do Caderno de Apoio, não foram citados métodos da biotecnologia quanto ao desenvolvimento das vacinas, em especial voltadas para combater o novo Coronavírus, além da não menção também das terapias gênicas já que ainda gera um desconfio para as pessoas essencialmente para àquelas que não têm as informações sobre.

Figura 4 – Áreas importantes da biotecnologia no Caderno de apoio à aprendizagem 2021

Há mais de cinco mil anos a espécie humana vem utilizando biotecnologias, notadamente as fermentações para a produção de alimentos e bebidas, como pão e vinho. A cultura de tecidos e células foi estabelecida em meados do século passado e por meio dela, são produzidas no mundo milhões de mudas por ano de plantas clonais para uso agrícola, com impactos benéficos em termos de conservação de germoplasma, fixação de ganhos genéticos e diminuição do uso de agrotóxicos.

Desde então, outras biotecnologias foram desenvolvidas, sendo as mais importantes:

- (i) marcadores moleculares, que permitem a análise da diversidade genética e os testes de paternidade;
- (ii) engenharia genética, também chamada de tecnologia do DNA recombinante, que possibilita a obtenção de transgênicos, denominação ampla dada aos Organismos Geneticamente Modificados - OGMs;
- (iii) sequenciamento de DNA, que permite o conhecimento do genoma dos organismos e sua aplicação no melhoramento genético;
- (iv) clonagem de animais e,
- (v) células tronco.

Fonte: Caderno de apoio à aprendizagem (BAHIA, 2020).

A transposição didática proporciona elementos importantes para análise do processo de ensino dos conteúdos de biologia e neste contexto a biotecnologia. Repensar a trajetória do saber sábio e os fatores que nele interferem, desde que produzido na academia até a sua reconstrução no Caderno de Apoio à Aprendizagem, permite resgatar a importância do acesso a esse saber.

Nesta discussão, o Caderno de Apoio à Aprendizagem possui um compromisso com o acesso ao saber sábio, pois a biotecnologia tem sua importância para atender necessidades práticas da vida social, como os problemas sociais, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as necessidades humanas básicas.

Palavras-chave: Biotecnologia. Caderno de Apoio. Ensino Remoto. PIBID.

REFERÊNCIAS

ALBERTIS, B. *et al.*, **Fundamentos da Biologia Celular**. 2. ed. Tradução: Ana Leinor Chies Santiago-Santos *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. Secretaria de Educação da Bahia. **Cadernos de Apoio à Aprendizagem**. Bahia, 2020.

BATTEZINI, A. P.; REGINATO, K. C.; REGINATO, R. Patentes biotecnológicas: a propriedade de material genético humano sob a perspectiva do biodireito. **Revista Eletrônica de Direito do Centro Universitário Newton Paiva**, Belo Horizonte, n. 34, p. 82-92, 2018.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del sabersabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

FONSECA, V. B.; BOBROWSKI, V. L. Biotecnologia na escola: a inserção do tema nos livros didáticos de Biologia. **Acta Scientiae**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2015.

LOPES, S. C. B. *et al.* O conhecimento da biotecnologia apresentada por professores da rede de ensino pública do município de João Pessoa - PB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE, v. 4, 2016, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, 2016

MALAJOVICH, M. A. M. **Biotecnologia: Ensino e Divulgação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Universidade Nacional de Quilmes, 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

OLENIKI, R. L. M. **O lúdico no processo de aprendizagem**. 2002. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002.



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

PAIS, L. C. Transposição didática. *In*: MACHADO, S. A. *et al.* **Educação matemática**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2002. p. 13-42.

VERRET, M. **Le temps des études (Temps de estudo)**. Paris: Librairie Honore Champion, 1975.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA PENSAR A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

RADETZKE, Franciele Siqueira
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
francielesradetzke@gmail.com

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
bioroque.girua@gmail.com

UHMANN, Rosangela Inês Matos
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
rosangela.uhmann@uffs.edu.br

O texto é um convite ao diálogo sobre a formação docente no Ensino Superior (ES) pautada por processos de Investigação-Formação-Ação (IFA). As discussões entrelaçam-se na análise de questionários realizados em um curso de formação, oferecido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) de uma Universidade pública do interior do Rio Grande do Sul. Tais feitos tem potencial para elucidar a reflexão sobre a ação docente, e melhorar a qualidade da educação superior. Aposta-se que uma formação pautada por processos de investigação da prática docente poderá, num movimento de trocas de experiências entre os pares, repensar temáticas emergentes das práticas potencializando a reconstituição de concepções de ensino e da prática pedagógica nos cursos superiores.

Em linhas introdutórias, este texto baliza a ideia de que a docência no ES, assim como os demais níveis de ensino precisam estar ancorados a processos de formação continuada, quando o objetivo é a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. No contexto educacional brasileiro, existem orientações que incidem sobre as necessidades de processos de formação continuada junto a educação básica, o que não acontece com a educação superior, quando para exercer a docência no ES salienta-se que: "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado." (BRASIL, 1996). Dessa forma os processos de formação continuada no ensino superior têm ficado a critério dos próprios professores ou das instituições em que trabalham e ainda muitas vezes resumidos a cursos de atualização profissional, em que o conhecimento específico assume maior prestígio que a investigação pedagógica (CUNHA, 2005). Conforme Maldaner (2006) tal formação não modifica a prática do professor em sala de aula, pois é externa a sua realidade e não considera o seu saber profissional e as suas problemáticas. Assim, consideramos a necessidade de espaços de diálogo acerca das concepções docentes como veículo do desenvolvimento profissional, fomentando a ideia de docência como processo a ser construído (RADETZKE; GÜLLICH, 2019).

Nessa direção, a necessidade de discutir tal questão carece de diálogos junto à docência, uma vez que os processos de formação não devem simplesmente ser entendidos como cursos de atualização de conhecimentos e técnicas; ao contrário devem ser tomados como um meio de reflexividade crítica e de (re)construção das concepções e identidade docente, ou seja,

a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

A partir de tais colocações, acreditamos que os processos formativos possibilitam aos professores em formação a produção de perspectivas crítico-reflexivas e pensamento autônomo, implicando em investimento pessoal com vistas à construção de sua identidade docente (NÓVOA, 2007). Neste texto, apostamos na discussão sobre a formação continuada no contexto do ES, destacando suas atribuições junto ao processo de constituição docente. O contexto de formação de professores precisa ser melhor evidenciado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, assim como em trabalhos que evidenciam esta problemática, seja ela: que a formação dos formadores é um fator crucial na melhoria da formação inicial de professores e profissionais de outras áreas (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995; SCHÖN, 1992; SILVA; SCHNETZLER, 2006). Segundo Cunha (2005) é necessário olharmos para as práticas de ES a fim de repensarmos as ações nesse contexto, uma vez que a inovação pode ser um caminho para reconstruir práticas de formação, saberes docentes e ressignificar a ação docente. Neste texto, apostamos na discussão sobre a formação continuada na docência superior, destacando suas funções junto ao processo de constituição docente e para tanto tomamos como contexto um curso de formação continuada organizado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo*.

Em termos metodológicos, com vistas as compreensões acerca do processo de formação continuada junto aos professores formadores, nos importamos em conhecer o discurso de tais professores formadores sobre os anseios/necessidades formativas e a metodologia de um curso de formação continuada desenvolvido no ano de 2019 pelo NAP da UFFS, *Campus Cerro Largo*, qual seja: "Educação Superior: desafios da formação". A metodologia do curso priorizou encontros de reflexão coletiva entre os participantes organizada por meio de palestras dialogadas, sistematização de práticas, entrevistas e diálogo entre os pares. Além de professores formadores o curso envolveu técnicos administrativos em educação (TAEs) e alunos da Pós-graduação (mestrado). O tempo destinado para o curso, foi de quatro encontros com três horas de duração.

A proposta do curso de formação se baseia na Investigação-Formação-Ação (IFA), tendo a reflexão crítica como diferencial e categoria investigativo-formativa, através de um modelo que se situa como grupo de estudos, propiciando um ambiente formativo e colaborativo, em que todos aprendem e todos ensinam e também se colocam como um espaço de interação na formação dos formadores (CONTRERAS, 1994; 2002; ALARCÃO, 2010; GÜLLICH, 2013). A modalidade IFA em

educação (ALARCÃO, 2010; GÜLLICH, 2013) nos possibilita perceber, averiguar, explicitar, incorporar e compreender melhor contradições, resistências e mudanças na postura dos professores a partir do discurso que expressa a sua prática docente.

Para analisar o desenvolvimento do curso, os participantes foram convidados a responderem um questionário referente ao papel do curso na formação, ao tempo destinado aos encontros, ao espaço, organização metodológica, participação/interação entre estudantes de Pós-graduação, TAEs e professores formadores, avaliação da própria participação e ainda sobre as temáticas que gostaria que fossem trabalhadas ao longo do processo em anos subsequentes. Para as respostas as questões apresentavam alternativas, sendo elas: Excelente, Bom, Regular, Ruim e Péssimo, com exceção da pergunta sobre as temáticas que era subjetiva, sendo que todas as questões apresentavam espaço para justificativas. Destacamos que a realização do questionário foi por livre adesão e foram obtidos 33 questionários respondidos, sendo 16 por professores, 8 de estudantes da Pós-graduação, 7 de TAEs e 2 que não foram identificados quanto ao perfil profissional.

Para a discussão dos resultados emergentes estão dispostos os índices/frequência em que aparecem as respostas, bem como alguns excertos os quais buscam contextualizar os sentidos atribuídos pelos participantes. Buscando preservar as identidades dos mesmos, foram nominados segundo ao nível profissional a que pertencem, sendo: Professores, TAE, Alunos de Pós-graduação-Aluno e ainda como Não Identificados- NI.

Nessa direção, quanto à discussão dos resultados, é importante considerar que a ideia central do curso de formação é investir na investigação e melhoria das práticas docentes, bem como servindo de espaço-tempo de diálogo e de produção de narrativas que vão constituindo, formando e transformando, mais do que ações: o sujeito professor formador. Nesse sentido, a análise dos questionários realizados pelos próprios participantes soma-se a melhor compreender os anseios/necessidades formativas e perspectivas daqueles que por ora são sujeitos da própria formação.

Quanto ao **papel do curso na formação**, 11 responderam Excelente, 19 Bom, 1 Regular e 2 não responderam à questão. Tais resultados, implicam considerar a forma como os professores avaliam a formação continuada e o papel dessa na própria constituição docente. Em uma das justificativas dadas como regular encontra-se a: *“expectativa de abordagens teoricamente mais elaboradas”* (NI, Regular). Tal posição ainda se encontra no entendimento da formação como meio de atualização teórica ao invés de um momento de: *“compartilhar práticas, pensar sobre o nosso fazer docente a partir do outro é muito importante e faz diferença em nossa prática pedagógica”* (Professor, Excelente). Ou ainda, *“pela necessidade em ter essa formação, momentos para se pensar a educação, refletir, opinar”* (TAE, Excelente).

Em consideração ao **tempo destinado à formação**, nos encontros oportunizados pelo NAP, 6 participantes avaliaram como Excelente, 22 como Bom e 5 como Regular. Tal posicionamento ao ser assumido como regular defende a questão de que se precise mais tempo para discutir a formação de professores como destacado: *“Precisa mais”* (TAE, Regular) ao contrário de: *“No máximo 2 horas é suficiente”* (Professor, Excelente). Da análise, é possível inferir a necessidade e o papel da importância dos cursos de formação, no que a disparidade de opiniões é típica do

cenário que envolve distintas formas de se iniciar em um processo de formação que precisa ser melhor explorado (CUNHA, 2005).

Quanto **ao espaço** (auditório) em que foram realizados os encontros, esse foi analisado em 23 respostas Excelentes e 10 como Bom. Tais posições sinalizam o local como adequado para a realização das atividades. A **organização metodológica** dos cursos implica em considerações como 14 Excelente, 17 Bom, 1 Regular e 1 não identificada. Tais contribuições são importantes quando sinalizam a interação que as discussões no curso conseguem abarcar, visto que a análise dos participantes recorre a esses aspectos: *"Importante ouvir e falar. Diálogos aprendentes"* (Professora, Bom), bem como: *"Faz os professores repensarem as suas práticas"* (Aluna, Excelente). Assim, o que se coloca nesses dizeres é a oportunidade de participação junto aos diálogos que vão sendo produzidos à medida que situações que perpassam a prática docente são tomadas como centro das discussões. Na mesma direção, Alarcão (2010) enfatiza que a prática por si só não gera conhecimento é necessário um planejamento reflexivo em que o professor analise a sua prática reformulando-a sempre que necessário. Dessa forma, a reflexão sobre a própria prática é colocada como condição para o desenvolvimento profissional a qual se fortalece quando compartilhada em grupos no que se pode denominar de conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2001).

A discussão que perpassa o Regular coloca-se diante da busca da teoria, como destacado: *"As análises dos professores ficaram muito centradas em suas experiências, com pouca a análise teórica"* (NI, Regular). Com ênfase nessa concepção é preciso se destacar que o processo de formação desencadeado no curso de formação "Educação Superior: desafios da formação" é direcionado para o processo de reflexão numa perspectiva crítica e interativa (STENHOUSE, 1985; CARR; KEMMIS, 1988; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1995). A perspectiva crítica assumida nesse contexto formativo é uma provocação também da perspectiva assumida por Carr e Kemmis (1898, p. 219) que tem como premissa: "uma ciência educacional crítica, pautada pela reflexão e autorreflexão de todos os envolvidos." De modo a que esses tenham capacidade de participar em um discurso crítico e teórico relevante, pois a necessidade na ciência educacional crítica é uma necessidade, para além da dimensão de teórica, também prática (GÜLLICH, 2013).

Com vistas a uma **reflexão sobre a própria participação**, os participantes foram instigados quanto a sua própria participação nas atividades promovidas durante os encontros do curso de formação, bem como quanto aos reflexos das discussões e produções na prática docente. Nas respostas, 6 participantes destacam Excelente, 17 Bom e 10 Regular. É possível indicar aspectos como reflexão sobre as práticas pedagógicas, desafios e contribuições do diálogo compartilhado, contribuições para aspectos metodológicos em sala de aula e ainda sobre concepções de docência. Tais entendimentos são expressos em: *"Está provocando reflexões importantes sobre como nos vemos enquanto docentes no ensino superior"* (Professor, Excelente), *"Enquanto pós-graduando se fez importante observar as experiências compartilhadas pelos docentes"* (Estudante, Bom), e ainda como: *"Momento de formação e conhecimento"* (TAE, Excelente). Os participantes assumem o processo de formação como um meio de reflexão sobre as práticas

pedagógicas em discussão ao processo de constituição docente. Para Nóvoa (1995, p. 25) a formação continuada deve acontecer: “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Para tanto, alguns desafios são colocados como: “*espaços e tempos para “parar” e dialogar/pensar sobre como realizamos as nossas aulas sempre nos movimentam e fazem com que retomamos as especificidades da docência*” (Professor, Excelente). O ensejo maior é de que o processo de formação atinja a todos os participantes, quando convida a dialogar suas concepções e não “*Apenas como expectador*” (NI, Regular) ou como reportado em: “*não tive muito a acrescentar (Professor Regular)*. Nesse sentido, também acreditamos que qualificar espaços interativos/formativos é um modo de fortalecermos a formação crítica da sociedade, em que professores, pesquisadores e alunos com a qual nos envolvemos vão sendo gradativamente atingidos pelas ações formativas do grupo. A ideia é investir na investigação e melhoria das práticas docentes, bem como servindo de espaço-tempo de diálogo e de produção de narrativas que vão constituindo, formando e transformando, mais do que ações: o sujeito professor formador (GÜLLICH, 2013).

Tendo em vista que o modelo de formação oportunizado, investe na participação dos que fazem parte do processo, junto ao questionário buscamos compreender **as necessidades formativas e possibilidades/temáticas a ser discutidas** junto ao grupo. Entre as considerações desencadeadas por alunos da Pós-graduação, professores e TAEs as perspectivas se aproximavam e entre elas podemos destacar: i) atendimentos de alunos com deficiência; ii) papel da docência na formação de cidadãos; iii) organizações curriculares alternativas; iv) preparação para a docência no ensino superior e v) meios de avaliação/desempenho do aluno. Dessa forma, compreendemos que as temáticas de discussão precisam dar conta daquilo que interessa a quem faz a investigação e nesse caso os próprios participantes. São desafios para pensar os próximos ciclos de formação.

Enfim, pela análise das contribuições e desafios da estrutura formativa desencadeada pelo NAP junto a formação no ES, reiteramos a ideia de que dialogar sobre tais perspectivas é o ponto de partida quando o assunto é a educação de qualidade, diante da crucial importância dos formadores ao formar outros profissionais. A possibilidade de reunir os professores formadores da UFFS, junto com alunos da Pós-Graduação e TAEs auxilia na aproximação entre teoria e prática constituído laços importantes para qualificação da prática docente, de modo a contribuir para melhoria da qualidade dos Cursos na UFFS, *Campus Cerro Largo*. Esse tipo de experiência torna-se importante dentro dos cursos como espaço de recriação de práticas pedagógicas e de consolidação das políticas de formação da UFFS, como a própria criação do NAP que na proposta do curso de formação “Educação Superior: desafios da formação” encontra assento para sua intervenção.

Nesse sentido, apostamos no potencial do diálogo formativo na formação dos professores formadores para compreender o processo de constituição dos sujeitos, ou seja, para uma investigação-ação propriamente dita e autêntica do ponto de vista que é cada professor em formação, participante do processo, que pesquisa a própria prática e, dessa maneira, a reflexão

crítica passa a ter um potencial formativo, daí insistirmos no modelo de IFA como grande diferencial de propostas de formação continuada para ES.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação Docente. Ensino Superior. Investigação-Formação-Ação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases** (LDB). Lei n. 9.394. 1996. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008. Acesso em: dez. 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONTRERAS, José Domingo. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

CONTRERAS, José Domingo. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**. n. 224, Madrid: Morata, 1994. p. 7-31.

CUNHA, M. I. da. (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GÜLLICH, R. I. C. **Investigação-formação-ação em Ciências**: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química**: Professor/pesquisador. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. 2. ed. Lisboa: Instituto Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

RADETZKE, F. S.; GÜLLICH, R. I. da. C. As pesquisas sobre a docência no ensino superior em contexto brasileiro: desafios para pensar a formação em ciências. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, SP, n. 1, v. 6, p. 1-25, 2019.

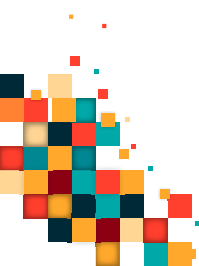
SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. **Ciência & Educação**, Bauru, n. 1, v. 12, p. 57-72, 2006.



STENHOUSE, L. El professor como tema de investigación y desarrollo. **Revista Educación**, Madrid, n. 277, p. 48-49, 1985.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA: UM OLHAR A PARTIR DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO

Leonardo Pinto dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus Altamira)
leonardosantos@ufpa.br

Wallysson de Oliveira Carvalho
Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus Altamira)
wallysson.oc@gmail.com

Welitemara da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus Altamira)
wellyaraujob05@gmail.com

Financiamento: Pesquisa conta com apoio financeiro a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador da Universidade Federal do Pará (UFPA).

O presente texto se insere no campo da formação de professores, mais especificamente no de licenciandos em Geografia da Universidade Federal do Pará, no Campus de Altamira/PA. Ele é resultado de uma pesquisa ainda em andamento que se intitula: "Perfil e memórias do profissional docente que atua no componente curricular de Geografia nas escolas públicas de educação básica de Altamira/PA: um olhar sobre as narrativas (auto)biográficas na ressignificação de (geo)grafias de professores que se graduaram/graduam na UFPA, Campus Altamira".

O objetivo da pesquisa é a busca por uma reflexão em relação as possibilidades do uso do método (auto)biográfico para (re)pensar a formação dos licenciandos, para isso, ela pretende se valer de narrativas de docentes da Faculdade de Geografia e de discentes que estão em processo final de sua formação inicial para que se tecem análises que possam auxiliar na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do Campus de Altamira da UFPA.

Essa reformulação se faz necessária em razão de preceitos legais a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para além do aspecto legal, a pesquisa pretende inserir na construção do PPC a visão dos licenciandos, que passam a ter voz e espaço com suas narrativas para que se reveja as dimensões existentes no currículo que formam os licenciandos em Geografia.

Em geral, no campo das políticas públicas, professores e estudantes são os primeiros a serem atingidos pelas reformas, mas são ao mesmo tempo os com menor espaço de fala. Se configuram relações quase sempre verticais, como foram os processos recentes de implementação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular. As propagandas do Estado até tentaram dar uma aura de horizontalidade, mas em uma análise atenta dos processos, torna-se

fácil compreender que as “contribuições” dos professores, principalmente os da educação básica, não foram levadas em conta.

Esse aspecto de escuta de vozes que em muitos espaços são silenciadas é um dos pontos de destaque dentro do método (auto)biográfico, sendo parte importante para o pensamento relativo a formação de professores, que em diferentes níveis excluiu do campo científico a figura do docente e do licenciando como autor e ator das pesquisas. A origem deste método é recente, tendo se dado ainda na década de 80, carregando em seu cerne um caráter político de se pensar a Educação para além de uma visão positivista. Ele carrega consigo um pensar preocupado com o ser e o estar no mundo de sujeitos que podem ser considerados em muitos campos como oprimidos, o que enriquece o seu uso pela Universidade Federal do Pará.

O Campus de Altamira, da Universidade Federal do Pará (UFPA), está inserido na região Amazônica, o que define um contexto socioespacial complexo em razão de como se deu a ocupação desta área e também pelas recentes instalações de grandes empreendimentos, como é o caso das hidrelétricas Jirau e Santo Antônio, em Rondônia, e, Belo Monte, no Pará.

Esses empreendimentos estão inseridos em uma lógica herdada ainda do período da ditadura Civil-Militar e que permanece no século XXI, que é ver na floresta amazônica “um corpo a ser violado e torturado” (BRUM, 2019, p. 72) em prol do ideário de desenvolvimento que apresenta como único resultado a “conversão de povos da floresta em pobres urbanos” (BRUM, 2019, p. 68), pois é fruto direto da ideia de uma “ordem natural” supostamente inalterável patrocinada pela lógica mistificadora do capital apontada por Mészáros (2019).

Os arranjos urbanos e rurais que se configuraram em Altamira a partir da instalação da hidrelétrica de Belo Monte, acabaram por produzir um aumento dos casos de violência¹ e de doenças psicossociais², resultados diretos da desterritorialização³ que os sujeitos vivenciaram com a perda de suas terras e sua posterior realocação em reassentamentos urbanos e rurais. Brum (2019, p. 66) nos concede um exemplo prático do drama desta perda de parte das identidades dos indivíduos ao sofrer os deslocamentos de suas terras em razão da instalação da hidrelétrica:

Em 2011, quando se iniciou a abertura do canteiro de obras da hidrelétrica de Belo Monte, na região de Altamira, no Pará, passei um dia com o chefe de uma das famílias que seriam obrigadas a deixar a terra onde viviam para a construção daquela que era a maior obra do governo. A certa altura, ele abraçou uma castanheira e chorou. Não como garoa, mas como rio. Tentava me explicar por que ele não podia ser – sem ser ali. Ou a impossibilidade de habitar um mundo sem aquela árvore específica, aquela árvore que era também pessoa.

¹ Segundo o Atlas da Violência de 2017, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Altamira se tornou o município com mais de cem mil habitantes mais violento do Brasil. Em 2019, com dados das mesmas fontes, o município de Altamira caiu para a segunda posição.

² A cidade que mata o futuro: em 2020, Altamira enfrenta um aumento avassalador de suicídios de adolescentes. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-27/a-cidade-que-mata-o-futuro-em-2020-altamira-enfrenta-um-aumento-avassalador-de-suicidios-de-adolescentes.html>. Acesso em: 04 jun. 2021.

³ Haesbaert (2014, p. 130) destaca o papel do Estado nos processos de desterritorialização: “[...] antes de comandar processos de reterritorialização, é o grande agente desterritorializador, viabilizador de uma nova ordem social. Frente a territórios em que a terra era vista ao mesmo tempo como abrigo, recurso e referência simbólica, o Estado funda uma “pseudoterritorialidade” marcada sobretudo pela dominação (ao promover e legitimar a propriedade privada) e pela funcionalidade (ao sobrevalorizar a terra como recurso.”

A configuração que se deu por muito tempo para a Amazônia é que a região se apresenta como uma imensa extensão de terra, identificada por sua natureza exuberante e robusta, que passou a ser percebida e concebida como um vazio demográfico no período militar. O olhar para a região (ontem e hoje) é a partir de um prisma do atraso, em que o “desenvolvimento” precisa chegar o mais rápido possível, um desenvolvimento concebido pela lógica da reprodução do capital e por uma visão urbano-industrial de ser e estar no mundo. Foi esse o caminho utilizado para que nas décadas de 50 e 70 se intensificassem a abertura de diversas rodovias, e hoje continuasse com a instalação de hidrelétricas, “facilitando” a chegada do “desenvolvimento”.

A Amazônica no começo do século XXI, tornou-se mais uma vez objeto de políticas territoriais projetadas e, em grande medida, patrocinadas pelo Estado brasileiro, visando aprofundar os processos capitalistas de exploração dos recursos naturais na região. Nesse quadro, chamou a atenção o particular interesse governamental pela implementação de grandes projetos hidrelétricos, tidos oficialmente como imprescindíveis para livrar a população de possíveis apagões e para assegurar, sem sobressaltos, a oferta de energia para o desenvolvimento econômico do país. Mas, mesmo derivando de um suposto “interesse público”, a efetivação desses grandes projetos foi (e vem sendo) marcada por disputas, conflitos e alianças envolvendo variados e contraditórios interesses. (MARINHO, 2019, p. 69).

Esse discurso do desenvolvimento, autorizou no passado e permite ainda hoje as ideias que permeiam a região com violências físicas e simbólicas sobre a floresta e seus habitantes, criando objetos que conduzem a exploração do ambiente, mesmo em um momento histórico em que se torna evidente uma crise climática com diversos impactos na vida do planeta. É dentro deste contexto que a formação de professores e professoras de Geografia de nossa instituição se insere e que por consequência precisa ser pensada e repensada para que dê conta de formar docentes que possam compreender as teias de conflitos/contradições existentes em Altamira/PA e região.

O método (auto)biográfico já apresenta uma ampla difusão no campo da Educação, mas a sua utilização ainda é incipiente no campo da ciência geográfica, principalmente no campo da formação de professores deste componente curricular. Aqui vale o destaque para dois trabalhos pioneiros para esta área de estudo: Menezes (2021) e Portugal (2013). É neste sentido, que a presente pesquisa busca trazer novos insumos para o debate na formação de professores dentro da Geografia, com foco para a Amazônia, onde a UFPA atua como instituição formadora. Honório Filho (2010, p. 233) chega a destacar sobre este método de pesquisa que ele oportuniza “a abertura de outras formas de pensar a pesquisa em Educação”.

A pesquisa (auto)biográfica tem sua gênese no campo das Ciências Humanas e Sociais na segunda metade do século XX. Isso porque se passou a valorizar a escuta de histórias silenciadas devido ao contexto social, político e econômico mundial neste período. Logo, as histórias de vida carregam na sua origem uma vertente militante. Na Educação, foi a partir dos anos 1980 que a discussão concernente à pesquisa (auto)biográfica foi introduzida. Inicialmente, as narrativas centravam-se no âmbito da formação de adultos e, num segundo momento, perceberam-se desdobramentos nas discussões e práticas no campo da formação de professores. (MENEZES, 2021, p. 39).

A questão de se pensar a formação de adultos (posteriormente indo em direção a formação de professores) dentro do método (auto)biográfico se fez necessário em razão de um momento de pesquisas que se desenvolviam principalmente tendo como pontos de referências o behaviorismo e o estruturalismo, como destacada Menezes (2021). Neste sentido, o método acessa o campo científico para desenvolver pesquisas por um viés que até então não era considerado ciência, um movimento que passa a pensar o sujeito enquanto um indivíduo único que tem voz e espaço na construção do conhecimento.

Desta forma, se tem um outro modo de pensar/olhar a realidade, tendo nos indivíduos a percepção que ele está em um constante processo de mudança (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012), em que ao mesmo tempo que eles passam a narrar, transformam a si mesmos e aqueles que entram em contato com suas narrativas, não sendo mais apenas sujeitos da pesquisa, mas sim, atores e autores destas pesquisas.

A ideia que permeia a nossa pesquisa é escutar parte do corpo docente da Faculdade de Geografia do Campus de Altamira, sendo abordado os professores mais antigos da instituição e que vivenciaram de perto as mudanças de Altamira/PA a partir da instalação de Belo Monte. Também se buscará narrativas da turma de formandos, que estão concluindo sua formação a partir do currículo antigo que não se encontra em consonância com a recente legislação do governo federal relativa as licenciaturas, tampouco com as novas necessidades que se apresentam a partir das tensões que se geraram no município e na região Amazônica nesta última década.

Essa é a etapa que está ocorrendo no momento. As narrativas estão sendo coletadas a partir de registros escritos por parte dos indivíduos. A ideia inicial era realizar as escutas de forma presencial, o que se tornou inviável frente à nova realidade que se apresentou com a pandemia de Covid-19, neste sentido, a metodologia utilizada se pauta na coleta das narrativas a partir de entrevistas semiestruturadas. Todas as narrativas devem ser produzidas até o início de julho, passando a servir como força motriz para as mudanças no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFFA, Campus Altamira.

Com a escuta atenta de professores e estudantes, se poderá definir os caminhos para a construção de novas disciplinas e atividades curriculares mais adequadas ao momento atual que perpassa o município de Altamira e a região Amazônica. Além dessa reconfiguração do PPC do curso, se objetiva com a pesquisa pensar o uso do método (auto)biográfico dentro da ciência geográfica, ampliando os aportes teóricos-metodológicos na formação de professores desta área do conhecimento.

Em análises preliminares das narrativas dos docentes e discentes até então coletadas, já se percebe a necessidade de implementação de disciplinas específicas de Cultura Indígena e Educação do Campo. O currículo da licenciatura em Geografia da UFFA, Campus de Altamira, poderá se configurar em uma das primeiras licenciaturas da região Norte do Brasil, a ter em sua grade curricular uma disciplina de Cultura Indígena, o que se faz necessário pelo contexto geo-histórico da região e da própria formação territorial do país.

Outra necessidade que está sendo apontada é em relação a se pensar a Educação Popular e do Campo, em razão do cenário de comunidades e povos tradicionais que estão presentes não somente no território, mas também na universidade. Por exemplo, a UFPA é uma das primeiras instituições de ensino superior no Brasil que oferta o curso de Etnodesenvolvimento, o que ocorre no Campus de Altamira.

Isto são caminhos que devem ser seguidos não somente pela presença destes grupos nas instituições de ensino ou na comunidade local, mas principalmente, em razão de termos como premissa a construção de uma sociedade em que exista conexão entre justiça econômica, justiça racial, justiça ambiental e justiça de gênero. Tendo como ponto de partida e de chegada nos processos de ensino-aprendizagem condizentes com a ciência geográfica as ideias de respeito a diversidade, ao multiculturalismo e o empoderamento das minorias e dos oprimidos, se faz cada vez mais necessário pensar a formação dos professores e professoras em nossos cursos de licenciatura para que seja possível a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Palavras-chave: Geografia. Amazônia. Método (auto)biográfico. Narrativas. Altamira.

REFERÊNCIAS

BRUM, Eliane. **Brasil, construtor de ruínas – um olhar sobre o país, de Lula a Bolsonaro**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Memória e formação docente: o uso de (auto)biografias na formação do professor. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 233-256.

MARINHO, José Antônio Magalhães. **As lutas camponesas e o cercamento do médio rio Xingu (PA): a construção da hidrelétrica Belo Monte**. 2019. 286 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2019.

MENEZES, Victória Sabbado. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias**. 2021. 376 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. 5. reimp. São Paulo: Boitempo, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57.



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”**: Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.

A INTERPROFISSIONALIDADE NA SAÚDE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

DALLACOSTA, Fabiana Meneghetti
Programa de Pós-graduação em Biociências e Saúde (PPGBS)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fabiana.dallacosta@unoesc.edu.br

GRASEL, Cláudia Elisa
Programa de Pós-graduação em Biociências e Saúde (PPGBS)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
claudia.grasel@unoesc.edu.br

STEFFANI, Jovani Antonio
Programa de Pós-graduação em Biociências e Saúde (PPGBS)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jovani.stefanni@unoesc.edu.br

Este texto configura-se como uma reflexão teórica acerca dos limites e potencialidades da educação interprofissional na área da saúde, no ensino superior. Entendemos que tal problematização contribui com a ampliação de investigações, que além de provocar o debate acerca da formação dos profissionais da saúde, repercute na discussão conceitual que envolve a educação e a saúde. Os desafios sempre estiveram presentes e, em cada época, se renovam revestidos dos contornos históricos e sociais. Diante de tal ilação, partimos de algumas constatações iniciais: (a) o desafio que pretendemos problematizar acontece na universidade contemporânea, que vive dilemas de ordem identitária, ética e teleológica; (b) a ciência, a educação e a saúde, que em tese, dialogam nessa universidade, reproduzem os mesmos dilemas; (c) entre outros envolvidos, encontram-se usuários, famílias, comunidade, bem como: estudantes, profissionais da saúde e professores universitários que traçam suas trajetórias formativas e de cuidado (dentro e fora da universidade) na lógica supracitada; (d) a educação interprofissional na área da saúde provoca uma discussão de cunho epistemológico, uma vez que possibilita a ampliação de nossos olhares e saberes em relação à interprofissionalidade, repercutindo em nossos fazeres. Essas constatações compreendem o ponto de partida para o exercício reflexivo proposto, como a “falta” que nos move ao escrever esse texto.

Quanto ao termo educação interprofissional, o Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), considera que ocorre quando duas ou mais profissões aprendem sobre os outros, com os outros e entre si para a efetiva colaboração e melhora dos resultados na saúde. Educação interprofissional em saúde (EIP) e a integralidade do cuidado são elementos sinérgicos entre as profissões da área da saúde. A EIP compreende os momentos nos quais indivíduos de duas ou mais profissões aprendam

juntos, de forma interativa/integrativa, com o objetivo de avançar na perspectiva colaborativa, como prerrogativa para a melhoria na qualidade da atenção à saúde. O tema da EIP em Saúde também integra a pauta da Gestão da Educação do Ministério da Saúde. A abordagem está presente, de forma explícita, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da graduação de medicina, com intenção de incorporação nas demais graduações da área da saúde, além de iniciativas relacionadas às práticas de Educação Permanente em Saúde.

No Brasil, em 2001, com a implantação Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde (DCN), seguindo os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) da Lei 8080/90, preconizou-se a formação para o trabalho em equipe na perspectiva da integralidade e da qualidade da comunicação entre a equipe e usuários/famílias/comunidade, mas embora o SUS e as DCN enfoquem o trabalho em equipe, o modelo predominante de educação e desenvolvimento dos trabalhadores da saúde ainda é uniprofissional (SILVA *et al.*, 2015).

A complexidade crescente dos problemas de saúde tem demandado dos profissionais novas ferramentas e habilidades, e o trabalho em equipe tem sido uma exigência em todos os níveis de atenção. Para que os profissionais atuem de forma interprofissional, faz-se necessário que a formação universitária também tenha este modelo, como forma de potencializar o alcance das competências profissionais e garantir uma prática integral de atenção à saúde. (SANTOS; SIMONETTI; CYRINO, 2018)

Mesmo que a EIP seja desenvolvida e investigada há mais de três décadas nos EUA, no Canadá e em países da Europa (BARR, 2005), os debates sobre a temática são recentes no Brasil. O curso de Medicina foi o primeiro a revisar suas DCN inserindo o termo *interprofissionalidade*, mas sem definir seu conceito (ELY; TOASSI, 2018).

O contexto supracitado, apresenta limites institucionais, epistêmicos e éticos que colocam novos horizontes teóricos, vislumbrando diferentes concepções de educação e/em saúde (buscando assim, alargar nossos entendimentos). Conceitos como ética, alteridade, solidariedade, diversidade, colaboratividade, cultura, permeiam conceitos ampliados de saúde e educação, o que alavancam alternativas formativas para aqueles que atuam com os que necessitam de cuidados, ou seja, o profissional na área da saúde. A formação interprofissional em saúde encontra-se implicada nesta problemática. Dessa forma, se abre uma janela de oportunidade na busca de uma *práxis* em educação na área da saúde que pondere esses limites e equivalha a busca por cidadania em saúde.

Os limites institucionais são de ordem organizacional e estrutural, somado ao fato de que a colaboração interprofissional está relacionada com a colaboração *interinstitucional*. A universidade, o estado e os serviços apresentam processos de trabalho distintos e que pouco dialogam, ou dialogam de maneira ineficiente. Uma EIP demanda um modelo que atravesse horizontalmente as práticas nas diferentes instituições e que impactem as práticas específicas promovendo um clima de responsabilização pela organização e pelo processo de trabalho. Muitos dos impasses organizacionais passam pela falta de sentimento de pertencimento a algo maior e articulado. O que queremos dizer nesse sentido é que é necessário um alinhamento da universidade/ensino

com os serviços e as políticas de saúde. Isso implica em pensar a formação para além da inicial, tornando-a permanente e fazendo com que serviços de saúde e universidade dialoguem com mais legitimidade numa lógica interdependente.

Entre as *barreiras* para EIP, apontamos a fragilidade do apoio institucional nas universidades públicas brasileiras, sua estrutura fragmentada, a incompatibilidade das grades curriculares dos cursos e a insuficiente articulação ensino-serviço (SILVA *et al.*, 2015). Um *nó crítico* que se apresenta é ultrapassar a mera aproximação de princípios e diretrizes orientadoras do trabalho interprofissional da efetiva EIP. Há incompatibilidade das grades curriculares dos cursos, seguida pelas dificuldades na articulação ensino-serviço, estrutura departamentalizada da universidade e necessidade de apoio institucional para implementar estratégias de EIP (SILVA *et al.*, 2015). Uma atividade de integração entre cursos em meio a uma estrutura universitária amparada na organização departamental e em currículos essencialmente uniprofissionais vem permeada pelo receio do *novo*, do *diferente*, traduzido por resistências de áreas e profissões.

Em nosso entendimento, um modelo de currículo organizado exclusivamente por núcleos de formação constitui-se uma *barreira* para a integração entre os cursos. Fragilidades curriculares são observadas quando se trata de adequar as competências às necessidades das pessoas, do trabalho em equipe e da EIP (OMS, 2010). A formação estruturada de forma uniprofissional dificulta a *inte(g)ração* entre estudantes, prevalecendo a formação exclusiva de saberes e fazeres específicos de cada núcleo profissional, contribuindo com concepções estereotipadas e desconhecimento das responsabilidades e papéis dos demais profissionais da saúde.

As lacunas no perfil do egresso movem-se pela estrutura dos cursos que os formaram, bem como a operacionalização e construção de currículos mais alinhados a interprofissionalidade que aponta para competências e valores voltados a colaboração e ao diálogo. Os termos *multi* e *inter* tem sido usados inapropriadamente como sinônimos em diversos momentos. Não se trata apenas de preocupação semântica, mas sim, de compreender a lógica que sustenta a aprendizagem colaborativa. Enquanto o radical *disciplinar* refere-se ao núcleo de conhecimento ou estudo, *professional* refere-se ao núcleo de práticas. Os prefixos *inter* e *multi* remetem ao nível de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento ou de práticas (COSTA *et al.*, 2015).

Ao se utilizar os termos *multidisciplinar* ou *multiprofissional*, remete-se a relações *independentes* entre diferentes áreas do conhecimento ou de práticas, respectivamente. Já os termos *interdisciplinar* ou *interprofissional* apontam para a interação entre os diferentes campos do conhecimento ou de práticas, de forma colaborativa (COSTA *et al.*, 2015).

Parece importante reconhecer que os desafios da educação interprofissional só podem ser explicitados de modo interdisciplinar. Para Paviani (2008) o desafio da educação começa pelo conceito de educação. Da mesma forma, parafraseando o autor, o desafio da saúde, começa pelo conceito de saúde. A EIP perpassa uma discussão conceitual que coloca em xeque a ciência médica no tocante à sua racionalidade instrumental hegemônica. A contemporaneidade tem apontado para a provisoriedade e limitações da ciência moderna e revelando a necessidade de uma visão mais alargada de saúde, para além da racionalidade instrumental e uniprofissional. Nesse

sentido, é importante desdobrar esses conceitos à luz da complexidade histórica e social na qual estão imersas, problematizando a partir das concepções de saúde e educação, e perspectivando uma prática interprofissional. Há um movimento interno entre *compreender o conceito* e *agir*, de acordo com Gadamer (2015) a compreensão é um modo de ser. Nesse sentido, a EIP perspectiva um *modo de ser*.

O paradigma do modelo curricular hegemonicamente uniprofissional e disciplinar, além da fragmentação do saber, contribui com concepções estereotipadas de saúde e cuidado e o desconhecimento das responsabilidades e papéis dos demais profissionais da saúde, visto não promover a interação entre estudantes de outras profissões (ELY; TOASSI, 2018). Apresenta-se assim, um limite na dimensão intersubjetiva, pois tradicionalmente os profissionais da área da saúde tem sua formação fragmentada e desconectada das demais profissões da área. Os jargões utilizados em cada uma das profissões da saúde; os estereótipos atribuídos a cada profissão; os aspectos culturais e de linguagem; as assimetrias de gênero que envolvem os estudantes; e, por fim, a questão curricular, institucional, que muitas vezes limita a integração entre cursos de graduação de distintas profissões (SANTOS; SIMONETTI; CYRINO, 2018).

Acreditamos que a interprofissionalidade deve começar pela formação acadêmica. A composição do corpo docente com diversidade profissional é um ponto positivo, pois provoca distintas percepções entre os estudantes (SANTOS; SIMONETTI; CYRINO, 2018). Observamos uma limitação na formação inicial dos profissionais de saúde, que revela que o professor universitário, oriundo de uma formação disciplinar, tem dificuldades de concretizar uma prática interdisciplinar, perpetrando que o círculo vicioso se repita. Nesse sentido, torna-se importante a formação continuada e profissionalizante para a docência universitária, com o intuito de acompanhar as demandas contemporâneas em relação a saúde e à interprofissionalidade.

Por outro lado, há também de se considerar outras dificuldades neste processo, além dos desafios do professor universitário, que precisa valorizar as identidades uniprofissionais num contexto interdisciplinar, a rejeição/resistência de alguns estudantes, profissionais e professores universitários para a prática colaborativa, pois a veem como ameaça para seus limites profissionais (SANTOS; SIMONETTI; CYRINO, 2018). Tal posicionamento revelam que estamos inseridos num contexto onde prevalece a lógica mercantil, o que tem impactado negativamente as demandas colaborativas e de saúde coletiva preconizadas pela OMS.

Somado a isso, enfrentamos a hierarquização das profissões, haja vista, inclusive a valorização salarial, cultural e também social singularizada para as diferentes profissões. Tal hierarquização que coloca uma profissão como mais importante do que as outras, dificulta uma relação horizontal e colocam a questão numa dimensão política de tensão e disputas, o que impacta negativamente na criação de solos comuns entre as profissões e sua relação dialógica profícua numa perspectiva interprofissional, bem como repercute no empobrecimento da formação.

Na esfera da atenção à saúde, observa-se que a incompreensão ou o pouco conhecimento que o profissional de saúde detém sobre o papel das outras profissões que também atuam nos serviços de saúde – influenciado por estereótipos sobre as demais profissões, pelo medo de perder a

identidade profissional, pela necessidade de os profissionais protegerem seu núcleo de saber-poder, entre outros aspectos (ELY; TOASSI, 2018) – resulta em fragmentação da atenção oferecida, o que compromete sua qualidade e produz insatisfação em profissionais e usuários (SANTOS; SIMONETTI; CYRINO, 2018).

A prática interprofissional é um exercício efetivo da comunicação, do diálogo genuíno. O conceito de diálogo genuíno é encontrado em várias partes da obra gadameriana e, especialmente, em um texto originalmente escrito por Gadamer em 1972: “[...] um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca.” (GADAMER, 2011, p. 247). A noção do trabalho em equipe e prática interprofissional se fundamenta na interdependência, na reflexividade e em horizontes comuns. Para Hermann (2014, p. 477) “[...] na experiência dialógica alojam-se as expectativas de uma abertura ética para criarmos um mundo comum.” Como articular uma compreensão mais alargada desse problema? Que perspectivas podemos vislumbrar para o ensino na área da saúde com vistas à interprofissionalidade?

As pesquisas indicam que a educação interprofissional é mais efetiva quando: (a) são empregados os princípios de aprendizado para adultos (exemplo: aprendizado baseado em problemas e protocolos de aprendizado por ação); (b) os métodos de aprendizado refletem experiências da prática da vida real vivenciadas pelos alunos; (c) ocorre interação entre os alunos. A educação interprofissional efetiva, depende de currículos que façam a ligação entre as atividades de aprendizado, resultados esperados e uma avaliação do que foi aprendido, bem como a inovação das estratégias de ensino e de aprendizagem, a redefinição dos papéis dos profissionais de saúde; fortalecimento do trabalho em equipe a partir da lógica colaborativa.

Para a efetividade de práticas integradoras entre os cursos da saúde, é imprescindível que sejam oferecidas atividades de ensino curriculares com essa proposta, o que é reconhecido nas narrativas de egressos e estudantes quando ressaltaram a importância da integração durante a formação para a consolidação de tais práticas integradoras (ELY; TOASSI, 2018).

A prática interprofissional não consegue ser imposta na verticalidade ou a partir de exigências externas ou legais. Não basta o conhecimento científico sobre ela, é necessário legitimidade nas condutas, que envolvem hábitos, competências e valores. A EIP é inevitavelmente *inter e transdisciplinar* por exigência científica e pedagógica. Ela pressupõe que aprendizagem se transforme em *auto-aprendizagem* contínua e dialógica com os pares, considerando sua temporalidade e historicidade. A educação interprofissional não é mera aproximação de diferentes profissionais, ela se avizinha da integração de saberes, na diversidade de saberes, num real esforço *inter e transdisciplinar*, num movimento de reconhecimento do outro.

A incapacidade de produzir sentido e de compartilhar um mundo comum entre os profissionais na área da saúde, acarreta, um abismo que exclui o outro, implicando o não reconhecimento do mesmo. Para contrapor essa conjuntura, acreditamos que a EIP aponta para uma trilha promissora para a fundamentação de uma nova concepção de formação profissional, inicial e continuada, adequado para dar conta dos desafios da sociedade contemporânea complexa.

Palavras-chave: Educação Interprofissional. Educação Superior. Professores do Ensino Superior. Educação. Estudantes de Ciências da Saúde.

REFERÊNCIAS

BARR, Hugh. **Interprofessional education today, yesterday and tomorrow:** a review. London: Higher education academy, health sciences and practice network, 2005.

COSTA, Marcelo Viana *et al.* Pró-Saúde e PET-Saúde como espaços de educação interprofissional. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, v. 19, suppl 1, p. 709-720, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0994>. Acesso em: 29 maio 2021.

ELY, Luciane Ines; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Integração entre currículos na educação de profissionais da Saúde: a potência para educação interprofissional na graduação. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. Suppl 2, p. 1563-1575, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0658>.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2015.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método II:** complementos e índice. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2011.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 57 abr./jun. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa.** 2010. Disponível em: http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/en/. Acesso em: 29 maio 2021.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2008.

SANTOS, Lucas Cardoso dos; SIMONETTI Janete Pessuto; CYRINO Antonio Phiton. Interprofessional education in the undergraduate Medicine and Nursing courses in primary health care practice: the students' perspective. **Interface**, Botucatu, v. 22, p. 1601-1611, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0507>.

SILVA, Jaqueline Alcântara Marcelino da; PEDUZZI, Marina; ORCHARD, Carole; LEONELLO, Valéria Marli. Educação interprofissional e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. **Rev Esc Enferm USP**, São Paulo, v. 49, n. esp, 2, p. 16-24, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800003>.

A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COMO COMPONENTE CENTRAL DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

WUST, Naiára Berwaldt
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
nayara.wust@gmail.com

MEGGIOLARO, Graciela Paz
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gracipmegg@gmail.com

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
bioroque.girua@gmail.com
Financiamento: FAPERGS

A constituição da docência, como profissão, exige um perfil pesquisador reflexivo e crítico, que pode ser influenciado pelos processos da formação inicial e continuada, contudo, trata-se de participar ativamente do processo, sendo autor do processo e ator de transformação, é uma construção que necessita de tempo, seja para reconstruir identidades; seja para acomodar inovações e para assimilar mudanças. Assim, ao se fazer o uso da Investigação-Ação (IA) para analisar a própria prática (CARR; KEMMIS, 1988) potencializamos o desenvolvimento de identidades, pois o sujeito professor consegue olhar para a sua ação e reconhecer nela o profissional que se tornou.

Nela, a formação de professores é assumida como um processo contínuo de constituição docente, levando o sujeito professor a tornar-se participante ativo de seu processo de formação, à medida que constitui saberes a partir da sua experiência docente. Esses conhecimentos são reconhecidos e aprimorados pelo sujeito a partir da análise e reflexão da própria prática, o que implica problematizar a prática e suas concepções, bem como as teorias que a permeiam (KIEREPKA; GÜLLICH; ZANON, 2020).

Ao se desenvolver a capacidade de reflexão das realidades vivenciadas, o sujeito torna-se mais crítico e autônomo, implicando autonomia profissional, que se caracteriza pela não adoção de um discurso educacional único e do livro didático como material/recurso exclusivo. Uma vez que, este processo de formação/constituição do professor, pode ser auxiliado com a utilização do diário de formação (DF), pois, este instrumento qualifica o processo formativo e constitui-se também, em meio para pesquisa e reflexão da própria prática o que implica transformação da mesma (IBIAPINA, 2008). As narrativas escritas neste DF, apontam a maneira como os sujeitos vivenciam e transformam o mundo e suas ações (ALARCÃO, 2010; MORIN, 2004). Assim, o DF se constitui gradativamente numa

guia/guisa para a investigação da prática, favorecendo processos de evolução da descrição e/ou reflexão inicial para a investigação de sua docência e autoformação: esses elementos narrativas em DF e a reflexão crítica mediada nos DF, quando aliados possibilitam uma Investigação-Formação-Ação (IFA) (GÜLLICH, 2013).

Kierepka e Güllich (2017) afirmam que, com o desenvolvimento de narrativas no diário, o professor pode ampliar a habilidade reflexiva e crítica, resultando em formação docente. Sendo a narrativa "um instrumento de reflexão e investigação [...] que impulsionam o sujeito a (re)significar as próprias concepções durante o processo constitutivo." (WYZYKOWSKI; BOSZKO; GÜLLICH, 2016, p. 287).

Segundo Carr e Kemmis (1988), a IA é definida como uma forma de indagação autorreflexiva que direciona o professor a situações sociais. Por meio desse viés, ele é capaz de refletir sobre sua prática, encontrando soluções para os desafios da docência. IA utilizada como metodologia possui um grande potencial formativo presente nos estudos de Lewin (1946) como IA técnica, mais tarde nas concepções de Lawrence Stenhouse e John Elliott nos anos 70 como IA prática e depois desenvolvida por Carr e Kemmis (1988) e Contreras (1994) na perspectiva de IA crítica.

Conforme Habermas (1980) o conhecimento humano possui três naturezas: técnica, prática e emancipatória. O conhecimento de natureza técnica está voltado para o saber em prol do controle técnico das coisas e das situações, caracterizando-se como instrumental, tendo como base as explicações científicas. O conhecimento de origem prática, considera o entendimento e as compreensões das condições que são necessárias para que haja entre os sujeitos uma comunicação e diálogos com significado, onde a partir do caráter interpretativo o ser humano pode informar e guiar o juízo prático. Já o conhecimento de natureza emancipatório/crítico é caracterizado pela reflexão, em que a autorreflexão figura como central e permite que o conhecimento venha a coincidir com o interesse em responsabilidade e autonomia, uma vez que a reflexão é um movimento de emancipação.

A IA, quando é tomada como uma estratégia de reflexão e formação, passa a ser reconhecida como categoria formativa e vai sendo desenvolvida gradativamente pelos sujeitos envolvidos no processo (de IA). Assim, tendo como contexto um curso de Ciências Biológicas - Licenciatura de uma Universidade Pública da Região das Missões, do Estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil (BR) que faz uso de DF como forma de investigar e formar pela análise reflexiva dos processos, o objetivo desta pesquisa é compreender a centralidade da IA nos processos de formação inicial de professores de Ciências (Biológicas), a partir da análise das concepções de IA.

Esta investigação é de natureza qualitativa, caracterizada como pesquisa documental, em que analisamos 47 DF de licenciandos no curso de Licenciatura de Ciências Biológicas, os quais cursaram os Componentes Curriculares (CCR) de Práticas de Ensino no ano de 2020, destes 47 DF foram destacados 5 diários para apresentar em suas narrativas as concepções de IA, ao decorrer do desenvolvimento. Os CCR foram de Pesquisa em Educação e de Didática e Metodologia do Ensino de Ciências. Os DF disponibilizados digitalmente foram renomeados, a fim de preservar os

nomes originais dos licenciandos, passando a ser “L1” (Licenciando 1), seguindo sucessivamente L2, L3, L4 até L47.

Para analisar os DF, estabelecemos a categorização e análise temática de conteúdos de acordo com Lüdke e André (2001), desenvolvida por meio de três etapas: em pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Para Lüdke e André (2001), na pesquisa qualitativa, os dados coletados são predominantemente descritivos, ricos em transcrições de pessoas, situações, acontecimentos, entrevistas, depoimentos, os quais subsidiarão a compreensão dos objetivos desta investigação. Na pré-análise, desenvolvemos a leitura do referencial teórico relacionado à Formação de professores, Diário de Formação, Narrativas e Investigação-Ação e o recolhimento dos 47 DF. Em seguida, na exploração destes DF procedemos a leitura e separação das narrativas em diferentes concepções gerando o Quadro 1 de acordo com as categorias de análises definidas *a priori*: IA-técnica, IA-prática e IA-emancipatória/crítica, resultando um total de 237 narrativas.

Quadro 1 - Concepções de Investigação-Ação

Diários de Formação	Investigação-Ação		
	Técnica	Prática	Crítica
47 DF	153	67	11
Total de Narrativas	237		

Fonte: os autores.

Por fim, o tratamento dos resultados e interpretação, se deu a partir da interação entre o referencial e os resultados construídos, tendo o desenvolvimento da análise do processo objetivado nesta pesquisa, a partir do contexto das narrativas recriado nos DF.

No contexto em que foi desenvolvida esta pesquisa, a IA é base prático-teórica no processo de formação. Por isso, no CCRs de Prática de Ensino do Curso de Ciências Biológicas os DF têm papel central no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos novos professores. Os DF são importantes no processo formativo, por este motivo os licenciandos são instigados a narrarem acerca das vivências nos diferentes contextos e refletirem suas práticas, ações participando do processo de escrita desde o início da graduação, como prediz Alarcão (2010).

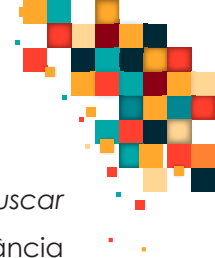
Na formação em Ciências Biológicas da UFFS são previstos projetos interdisciplinares para execução da matriz curricular ao longo dos quatro anos de formação, sendo cada um desenvolvido semestralmente com coordenação do componente curricular de Prática de Ensino e com temáticas que estão previstas ao longo da matriz de modo a integrar a formação comum, a formação conexa e a formação específica. Ademais as práticas de ensino, que no caso de Ciências Biológicas são em número de sete, ocorrem desde o início do Curso (PPC, 2018). Assim, é possível compor um repertório/repositório de saberes e fazeres, com interfaces e comunicação com as redes de ensino desde o início do curso (prática) e que são postos em discussão ao longo da formação (reflexiva). Estes elementos que compõem o conceito e a ação nos levam a defesa da ideia de prática (de

ensino) como componente curricular, que seja, teórico-metodológico e prático-reflexivo e é no caso de Ciências Biológicas desenvolvido por meio do uso de DF como instrumentos/artefatos para produção de narrativas e assim o processo de IFA (GÜLLICH, 2019). De acordo com as narrativas dos licenciandos apresentaremos as análises das seguintes concepções de IA: técnica, prática e emancipatória/crítica.

A primeira concepção de *Investigação-Ação Técnica* (153:237), percebida nas narrativas em questão, está voltada ao conhecimento para o saber em prol do controle técnico das coisas e das situações, caracterizando-se como instrumental, tendo como base as explicações científicas, uma racionalidade técnica, no qual a aprendizagem é o produto obtido através de interesse tipicamente instrumental (HABERMAS, 1980). A IA-técnica é entendida como a interação da experimentação e ação social, semelhante a outros modelos que encontramos hoje (CONTRERAS, 1994). Observamos nas seguintes narrativas: “O uso dos mapas conceituais faz com que haja uma maior visualização de um conteúdo abrangente, pois liga as principais palavras, frases, usam apenas palavras chave que se ligam e testam a capacidade dos alunos a compreender assuntos mais complexos.” (L2, 2020). Assim, do ponto de vista técnico, o professor é visto como um implementador de propostas curriculares, um transmissor de saberes e um avaliador de “produtos” de aprendizagens. No excerto: “Ela diz que o que mais sente falta é da interação com os alunos, e de não poder fazer alguma dinâmica ou atividade de campo com eles.” (L9, 2020), o olhar do licenciando referente a expectativa do professor, neste caso, ele apenas observou a ação e fez a validação dos resultados encontrados (GÜLLICH, 2013).

A concepção de *Investigação-Ação Prática* (67:237), apresenta algumas similaridades com as ideias da IA técnica, porém valorizando a participação, do investigador conhecer a realidade dos sujeitos, levando em conta as condições de produção da prática necessárias para a comunicação e diálogos com significado (HABERMAS, 1980). Na narrativa: “Essa aula nos fez refletir sobre como vamos avaliar nossos alunos, que eles não são números, e como o professor deve se preocupar não apenas em passar o conteúdo, mas ter um retorno se o aluno realmente absorveu o que foi passado.” (L1, 2020), onde o professor em formação inicial (licenciado) procura levar em conta a complexidade da ação docente e observa o professor como um facilitador do diálogo, da comunicação e da participação entre pares. O L7 (2020): “Uma vez que a nossa preocupação enquanto educadores é formar um cidadão autônomo e pensante, devemos promover condições que levem os estudantes a criarem estratégias para resolver situações problemas, tanto escolares como fora do contexto escolar.”, é incentivador de projetos pessoais, valorizando os saberes dos alunos, concebidos como sujeitos autônomos com identidades próprias (CARR; KEMMIS, 1988).

Com menor frequência, obtivemos a concepção de *Investigação-Ação Emancipatória/crítica* (11:237), caracterizada pela reflexão e a autorreflexão, no qual permite que o conhecimento coincida com o interesse dos participantes, com a responsabilidade e autonomia, uma vez que, a reflexão é um movimento de emancipação social (HABERMAS, 1980). Para Carr e Kemmis (1988), a IA crítica é a concepção que mais enquadra-se no paradigma sociocrático, promovendo o desenvolvimento e transformação da prática. O L1 (2020) afirma que: “É nesse processo de



reflexão, aprendizagem e erros que nos tornamos melhores a cada experiência, precisamos buscar isso tanto como profissionais como seres humanos." Carr e Kemmis (1998) apontam a importância de o pesquisador não ser um mero "espectador", podendo interpretar ou informar as práticas observadas. L4 reflete que: "Acredito que a avaliação da aprendizagem é uma forma de também nos avaliarmos, e que é fundamental realizarmos a autoavaliação para refletirmos sobre nossos métodos, se está dando resultado, se desta forma os alunos estão entendendo/aprendendo e interagindo na sala de aula." (L4, 2020), pois na autoavaliação, nestes espaços de formação compartilhada existe a possibilidade de problematizar o processo de ensinar, uma vez que segundo Göllich (2013, p. 88): "pensar a IA crítica é pensar a transformação da educação."

A concepção mais frequente foi a IA-técnica, em que o professor/sujeito aplica a prática, mas acaba não refletindo sobre ela. Além disso, neste modelo de formação, os professores não dispõem de princípios para a elaboração das técnicas, apenas aplicam, assumindo certa dependência a um conhecimento prévio não elaborado por eles, o que limita a sua ação (BARROS; QUEIROS; SOUZA, 2019). Acreditamos que este resultado está relacionado ao fato de os licenciados estarem no início da graduação e não possuírem contato direto com a escola e alunos (contexto mais prático da ação docente), isso devido à pandemia da Covid-19, o qual fez todos os educadores mudarem suas metodologias, se afastando das aulas presenciais trazendo barreiras para a Educação e processo de formação em análise.

Com a pesquisa realizada evidenciamos o quanto a IA é importante na formação de novos professores, mais ainda quando seu principal enfoque é o crítico, uma vez que, possibilita ao sujeito uma melhoria em suas práticas e promove seu desenvolvimento profissional. Porém, observamos que foram poucas as narrativas na concepção da IA crítica tendo apenas 11 narrativas de um total de 237, a segunda perspectiva mais frequente foi a IA-prática com 67 narrativas de 237 que também poderia demarcar um processo mais dinâmico e coletivo, e por fim a IA-técnica que predominou a análise com 153 de 237, apontando um grau de reflexão dos sujeitos pouco desenvolvido e o quanto ainda é necessário repensar processos e práticas de formação.

A IA se coloca como alternativa para a construção de uma tradição educacional de produção de conhecimento. De acordo com Zeichner (2008, p. 545) "se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais." Partindo deste pensamento consideramos a reflexão essencial para a formação dos licenciandos e deve ser apresentada desde o início da graduação, por meio do processo de desenvolvimento de narrativas de formação em diários, como meio de desenvolvimento da IA.

A construção de identidades é um processo complexo, em que cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (DIAMOND, 1991). É uma construção que necessita de tempo, seja para reconstruir identidades, para acomodar inovações e para assimilar mudanças. Assim, ao se fazer o uso da IA para analisar a própria prática (CARR; KEMMIS, 1988) podemos também potencializar o desenvolvimento de identidades, pois o sujeito professor consegue enxergar a sua ação e reconhecer nela o profissional que se tornou. Além disso, este processo institui condições e "alternativas para a construção de uma tradição educacional de produção de conhecimento"



(ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 32), conhecimento este tomado pelo senso crítico e autonomia, o que torna os processos de ensinar e aprender mais eficazes e significativos. Enfatizamos, o uso do DF, pois, a partir dele podemos desenvolver e analisar o processo da IA desde a formação inicial até a continuada.

Palavras-chave: Narrativas. Formação de professores. Reflexão. Ensino de ciências. Ensino de biologia.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, T. G. E.; QUEIROS, W. P.; SOUZA, D. C. Modelos formativos nas pesquisas sobre formação de professores em educação ambiental: enfoques e limitações. **ACTIO**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 184-205, 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONTRERAS, J.D. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, Madrid: Morata, n. 224, p. 7-31, 1994.

DIAMOND, P.C.T. **Teacher Education as Transformation**. Milton Keynes: Open University Press, 1991.

GÜLLICH, R. I. C. **Investigação-Formação-Ação em Ciências**: Um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

GÜLLICH, R. I. C. Prática (de ensino) como componente curricular: Conceitualização num contexto de Ciências Biológicas. In: **II ENTECI, 2019**. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, v. 1, 2019.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse** (Coleção os pensadores). Rio de Janeiro: Abril, 1980.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 2001.

KIEREPKA, J. S. N.; GÜLLICH, R. I. C. Refletindo sobre a formação de professores: o processo investigativo/reflexivo como propulsor da constituição docente. **RELECS**. v. 1, n. 1, p. 117-127, 2017.

KIEREPKA, J. S. N.; GÜLLICH, R. I. C.; ZANON, L. B. Das referências às possibilidades do educar pela pesquisa: a problematização de teorias e práticas no processo de formação de professores. **Amazônia** (UFPA), v. 16, p. 21-38, 2020.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.

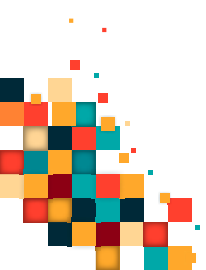
PPC - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – Licenciatura, UFFS Campus Cerro Largo, 2018.



ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

WYZYKOWSKI, T.; BOSZKO, C.; GÜLLICH, R. I. C. **A Investigação-Ação como propulsora da formação e da iniciação a docência em ciências e biologia**. In: Roque Ismael da Costa Gúllich (Org.). Educação em ciências e matemática: pesquisa e formação de professores. 1ed. Chapecó-SC: Ed. UFFS, 2016, v. 1, p. 285-304.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.



AS CULTURAS DA INFÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEREIRA, Jessica Hellen Souza
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jessicahellensp@gmail.com

DELGADO, Ana Cristina Coll
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anacoll@uol.com.br

Financiamento: Programa de Bolsas Universitárias - UNIEDU

O presente texto é resultado de estudos teóricos parciais realizados durante vigência de bolsa de Iniciação Científica ofertada pelo Programa de Bolsas Universitárias - UNIEDU, concernentes ao projeto de pesquisa: “Manifestações das culturas infantis entre bebês e crianças pequenas e seus desdobramentos nos processos educativos em Escolas Infantis dos Municípios de Joaçaba – SC e Jaguarão – RS” e ao projeto de extensão: “As culturas da infância e contribuições para a formação de professoras/es da Educação Infantil”.

O projeto de pesquisa tem como objetivo “analisar as manifestações das culturas infantis entre bebês e crianças pequenas e seus desdobramentos nos processos educativos em Escolas Infantis dos municípios de Joaçaba – SC e Jaguarão – RS” e o projeto de extensão pretende “proporcionar ao grupo de educadoras das escolas pesquisadas, um espaço para a formação continuada, incentivando o diálogo coletivo através de estudos sobre as manifestações das culturas infantis entre bebês e crianças pequenas e seus desdobramentos nos processos educativos. Ambos os projetos inserem-se no Grupo de Pesquisa CIC – Crianças, Infâncias e Culturas com registro no CNPq e que agrega pesquisadoras/es e estudantes da graduação e pós-graduação de diversas Universidades.

Para a organização deste texto, o diálogo principal se deu no campo dos Estudos da Criança, com as contribuições da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança. Entendemos como relevante o diálogo com outras áreas e o borramento das suas fronteiras, pois a escola é uma instituição que existe de forma não isolada do seu contexto histórico e geográfico e as crianças são compreendidas como seres da natureza e da cultura (TIRIBA, 2005). Nos itens posteriores do texto tratamos das conceituações e problematizações sobre as culturas da infância e sobre as contribuições para a formação de professoras de educação infantil. Por último, apresentamos as considerações finais.

Nas palavras de Manuel Sarmiento (2004), na modernidade institucionalizou-se e expandiu-se a escola pública e de massas, com as regras e prescrições que se encarregaram da educação das crianças desde as creches e pré-escolas. Ela igualmente produziu a formação de um conjunto de saberes específicos sobre a infância, como a Medicina, a Psicologia, a Pedagogia e o Serviço Social. Assim, “o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos

adultos sobre as crianças, a criação de formas de regulação da infância e da família são ideias que surgem com a Modernidade." (DELGADO, 2003, p. 1). Estudiosos/as do campo da Sociologia da Infância têm afirmado que a infância, enquanto categoria social, é uma ideia que emerge com a Modernidade (SARMENTO, 1997).

Houve um longo processo histórico até a sociedade atentar para infância e para as crianças como seres diferentes dos adultos. Porém, o reconhecimento e sentimento da infância não é algo vislumbrado para todas as crianças, sendo que nem todas as crianças vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas. Este sentimento de infância é uma construção social e cultural, e tal construção está sempre em negociação entre crianças e adultos, pois em cada contexto histórico – político, cultural e social as infâncias são reinventadas e modificadas conforme as gerações que a experienciam.

Com a emergência dos estudos da criança na Europa e nos Estados Unidos na última década do século XX e mais tardiamente no Brasil (início do século XXI), uma categoria analítica tem sido objeto de estudos e pesquisas, que é a das culturas da infância, o que desencadeou este estudo teórico. Cabe afirmar que quando falamos de bebês e crianças bem pequenas em ambos os projetos são elas e eles que estão vivendo no presente a experiência da infância, experiência que têm singularidades e que diferencia as crianças dos adultos. Em segundo lugar, esta experiência de viver a infância está conectada com uma diversidade de espaços, tempos, culturas e nem todos vivem a infância da mesma forma.

Como afirmam pesquisadores e pesquisadoras dos estudos da criança, “desde o séc. 19 investigadores de diferentes partes do mundo tem estudado um conjunto durável de práticas culturais infantis transmitidas oralmente entre pares nos lugares onde as crianças interagem informalmente, sem uma estrita vigilância dos adultos.” (ARLEO; DELALANDE, 2010, p. 9).

As culturas da infância podem ser definidas como um conjunto de saberes que caracterizam um grupo de crianças, participando na fundação de sua identidade e no seu reconhecimento entre os grupos de pares. Manuel Sarmiento (2004) as compreende como modos sistematizados de significação e ação no mundo que as crianças empreendem e que marcam uma distinção dos modos adultos de significação e de ação no mundo. Para o sociólogo português, as culturas da infância também mantêm uma relação de interdependência com a cultura societal, e são atravessadas pelas relações de gênero, etnia, classe social e geração (SARMENTO, 2004).

Andy Arleo e Julie Delalande (2010) fazem uma distinção do conceito no plural que é marcado pelos pertencimentos de classe, gênero, raça/etnia e subgerações/idades e no singular, que abrange os traços ou características universais, que encontramos em crianças de diferentes partes do mundo, como o brincar, as práticas languageiras, entre outras (ARLEO; DELALANDE, 2010).

De acordo com Isabelle Danic (2010), a cultura infantil não é uma soma fixa de práticas e representações, mas um processo permanente de produção – reprodução – transformação, uma realidade dinâmica e plural. Importante ressaltar que as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. Os sociólogos da infância consideram que elas têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as suas respostas e

reações, os jogos sócio-dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produto das interações com adultos e crianças. É necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem elas interagem e como elas produzem sentidos sobre o que fazem.

Portanto, as crianças observam e analisam de forma totalmente particular o que elas vêem em casa com os adultos, na escola com seus colegas e em qualquer ambiente em que elas têm contato, fazendo uma produção e reprodução do que elas percebem em torno de si e do mundo, levando em conta segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2004) o que ele conceituou como os traços das culturas da infância, que são: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

No reconhecido artigo "Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade", publicado em 2004, que Manuel Jacinto Sarmiento identifica e problematiza estes quatro traços das culturas da infância que marcam uma diferença das crianças, em relação aos adultos. A interatividade ocorre quando as crianças aprendem entre elas, nos espaços de partilha comuns. A ludicidade é uma das atividades sociais mais significativas das crianças, pois o brincar é importante para a recriação do mundo e para a produção das fantasias infantis. Quanto à fantasia do real, Sarmiento indica que é a transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante de situações mais dolorosas da existência. Reiteração ou não literalidade tem seu complemento na não linearidade temporal. A criança funde os tempos presente, passado e futuro, o que é próprio da sua capacidade de transposição no espaço - tempo e de fusão do real com o imaginário. O conta outra vez das crianças terá sempre novos significados para elas.

As pesquisas de William Corsaro (2011), ainda que centradas sobre crianças da escola maternal colocaram a cultura infantil no centro das suas análises, especialmente pela via do conceito de reprodução interpretativa, que ao questionar a ideia de socialização, evidenciou a parte ativa que a criança ocupa na sua aprendizagem e na sua inserção no seio da sociedade.

Ainda, destacamos que com base nos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2004) as crianças, assim como têm suas culturas, também passam pelo crivo cultural dos adultos com a inculcação de normas, valores e comportamentos presentes na sociedade. Algumas são manifestações da cultura hegemônica presentes nos desenhos e filmes infantis, nos estilos musicais veiculados pela mídia, nos brinquedos e imagens de infância que eles veiculam, sendo que a colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que não podemos ignorar.

Mas o conceito de culturas da infância também permite compreender as crianças como capazes de resistir a esta colonização e como argumenta Manuel Sarmiento (2004), este entendimento implica o reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com adultos. O produzir e compartilhar significados acontece em meio a conflitos de interesses entre adultos e crianças que estão sempre em busca de hegemonia para seus significados.

Por último, apresentamos as contribuições da pesquisadora canadense Carole Carpenter (2010) que compreende a cultura infantil como uma cultura identificável das crianças, em uma

determinada época ou lugar, e ao mesmo tempo uma cultura que reflete a infância, que é a condição universal de um pequeno ser humano.

Assim, ela apresenta um conjunto de qualidades universais, que as crianças têm preservado e transmitido (CARPENTER, 2010) que podem contribuir com a docência na educação infantil. Apresentamos resumidamente alguns desses traços universais das culturas da infância, que Carole Carpenter (2010, p. 49-55) compilou de relatórios etnográficos sobre a infância, nos últimos trinta anos.

1. A cultura da infância é de natureza oral, pois durante boa parte da infância, o modo de comunicação das crianças é oral e acompanhado pela observação e imitação de comportamentos dos seus pares.

2. As crianças utilizam as interações face a face nas suas trocas interpessoais. Assim, uma criança bem pequena, para entrar num grupo de desconhecidos, se colocará em atitude de pesquisa das outras crianças e tentará estabelecer contato com aquelas com as quais mais se assemelha.

3. Um terceiro traço da cultura infantil compreende a atividade e o movimento, com alto grau de energia mantida de forma prolongada. Tais explorações geralmente ocorrem via atividade lúdica, com exploração, manipulação e domínio do ambiente.

4. O brincar é também onipresente na cultura infantil, mesmo nas situações perigosas. O brincar é uma estratégia de sobrevivência, como também uma forma de desenvolver um certo poder sobre si mesmo e sobre o mundo.

5. O quinto traço tem relação com a necessidade de ocultar-se dos adultos. O segredo, o esconderijo estabelece linhas de demarcação que separam o que pertence ao mundo das crianças e o que pertence ao mundo dos adultos. As crianças não são diferentes dos outros seres humanos quando se trata da necessidade de intimidade; elas escolhem pequenos cantos e constroem cabanas, castelos e outras instalações para estarem entre elas.

6. O sexto traço encontrado pela autora é o encantamento. As crianças se maravilham pelo mundo natural, se admiram e são capazes, segundo Blake (apud CARPENTER, 2010, p. 51) “de vislumbrar todo um mundo em um grão de areia, um paraíso em uma flor selvagem, de ter o infinito na palma da mão e a eternidade no espaço de uma hora.”

7. Associada ao encantamento e a capacidade de maravilhar-se, se encontra a imaginação. A questão é se? incita as crianças a manipular a experiência e a informação, a fim de dar sentido ao mundo e as pessoas, o que também permite desenvolver sua capacidade de agir e tornarem-se membros competentes e melhor informados de sua sociedade.

8. A superstição se encontra no conjunto das crenças e das práticas recolhidas em estudos sobre folclore infantil. “Alexander Chamberlain (1900) relacionou as crianças aos povos ditos primitivos devido a sua tendência a pesquisar os recursos mágicos do poder para apreender o desconhecido e ter influência sobre as circunstâncias ambientais para atingirem um fim.” (CARPENTER, 2010, p. 52).

9. A cultura infantil também é tradicionalmente mais criativa que destrutiva no seu aspecto e nas suas características. As crianças visam normalmente às possibilidades de sonhar e fantasiar de

forma dionísíaca. Marginais, as crianças têm uma vida deslocada da cultura mais vasta com a qual mantém relações, porque são pessoas sem poder e sem estatuto completo; de onde provém a sua ironia e a sua ambivalência frente à cultura dos mais velhos.

10. A cultura infantil é de natureza conservadora e as crianças são amigas das tradições. Sua necessidade de segurança e estabilidade frente as incertezas da vida reforçam o desejo dos mais novos de se orientar frente ao previsível, porque é preciso manter o que há de melhor do passado para o futuro sobreviver. As gerações mais jovens valorizam o patrimônio cultural, que lhes é transmitido pelos seus pares mais velhos.

11. Um outro aspecto marcante da cultura infantil é o sentido aguçado da justiça e da equidade. Os mais novos do mundo inteiro parecem ter uma predileção pela justiça distributiva (castigos por más ações), para reagir frente ao fracasso dos adultos de se darem conta das injustiças. As crianças têm tipicamente tendência a fazer justiça entre elas em acordo com este princípio.

12. A revolta constitui um dos aspectos mais fortes e talvez o mais importante na cultura infantil. Assim, nenhuma cultura sobreviverá se ela não mudar e nenhuma cultura mudará, se ela não se colocar em questão. O papel da revolta contra a ordem estabelecida remete aos artistas e aos mais novos que contestam o que eles veem de indesejável. De onde provém a forte tendência a satirizar o convencional e frequentemente a rejeitar o que o mundo adulto oferece as crianças ou espera delas.

13. O humor também é uma característica que aparece sob uma multiplicidade de formas atravessando a cultura infantil, pois as crianças parecem perceber o mundo no qual reside sua cultura como no teatro do absurdo – imprevisível e potencialmente perigoso, mas também sedutor como um palhaço louco.

O debate sobre infância e educação infantil avançou significativamente nas últimas décadas. Alguns fundamentos legais, princípios e orientações gerais para a educação infantil foram desencadeados a partir da Constituição de 1988, principalmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) (BRASIL, 1988; 1990; 1996). Estas conquistas impulsionaram a produção de estudos sobre a infância e a criança no Brasil, com relação às concepções de infância, as culturas da infância, aos direitos das crianças e aos estudos da criança, que têm contribuído com a formação docente na educação infantil.

Entendemos que a formação docente é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, que vamos acumulando e modificando ao longo de nossa existência pessoal e profissional. Certamente que as concepções de infância e das culturas infantis atravessam as trajetórias de vida e profissão das professoras de educação infantil. Debater estas experiências possibilita construir práticas pedagógicas de enfrentamento do adultocentrismo presente nas práticas docentes com crianças.

A investigação sobre as culturas da infância e a colaboração com reflexões concernentes a formação de professoras de educação infantil é o que mobiliza nosso grupo de pesquisa. Entendemos que os projetos de pesquisa e extensão contribuirão com escolas infantis e professoras, na medida

em que os estudos da criança se encontram em pleno desenvolvimento, e se centralizam na criança e no seu papel de produtora cultural. Igualmente destacamos a sua relevância social, pois as circunstâncias atuais colocam à vida das crianças condições paradoxais de exercício e expressão da sua existência - principalmente pela coexistência de um espaço social mais alargado pelas oportunidades de circulação entre diferentes ambientes e instituições e o confinamento espacial expresso na restrição da autonomia - com implicações nos modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2004), especialmente em contextos pandêmicos e pós-pandêmicos da Covid 19. São estudos que podem reverberar na formação de professoras de educação infantil, nos cursos de Pedagogia e em pesquisas com bebês e crianças bem pequenas.

Certamente que necessitamos partilhar alguns princípios comuns com relação às infâncias e a educação infantil, mas não podemos perder de vista as alteridades e particularidades de cada escola infantil.

Partindo destas questões, pelas pesquisas sobre as culturas da infância podemos pensar em uma escola infantil das crianças, um lugar em que as crianças sintam vontade de permanecer, um lugar acolhedor das suas culturas. Uma escola infantil pensada, planejada e construída com as crianças e adultos e que ative em todas as experiências, as múltiplas linguagens da infância; que desperte o desejo, o prazer e o gosto nas experiências vividas entre as crianças e das crianças com outros grupos geracionais. Por último, que promova cotidianamente uma pedagogia da comunicação e de trocas de saberes e experiências.

Palavras-chave: Culturas infantis. Bebês. Crianças pequenas. Educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

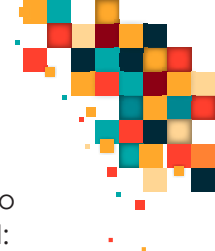
BRASIL. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República. 1996.

CARPENTER, Carole H. Les Universaux de la Culture Enfantine. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANIC, Isabelle. La Production des Cultures Enfantines ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. **Cultures enfantines**. Universalité et diversité. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.

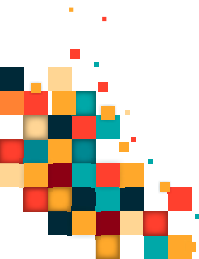


DELGADO, Ana Cristina Coll. *Infâncias e Crianças: o que nós adultos sabemos sobre elas?* Texto digitalizado. Palestra ministrada em curso de extensão para educadoras de educação infantil: **Infância e Televisão**. Rio Grande, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade*. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.nima.puc-rio.br/cursos/pdf/023_lea.pdf. Acesso em: 29 out. 2015.



BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA POR MEIO DE AÇÕES EXTENSIONISTAS

SOUZA, Flávia Burdzinski de
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
flavinhabdesouza@yahoo.com.br

SCHMITH, Roberta
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
robertaschmith@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar uma das ações de formação de professores/as sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, desenvolvida pelo Programa de Extensão Seminário Permanente em Educação Infantil, ligado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Erechim/RS sendo ele coordenado pela professora Flávia Burdzinski de Souza e pela acadêmica bolsista Roberta Schmith. O programa atualmente está em sua terceira edição e tem por objetivo proporcionar um estudo que capacite e qualifique os profissionais que atuam na Educação Infantil da rede pública, desenvolvendo um conjunto de atividades teóricas e práticas que contribuam para que a creche e a pré-escola sejam percebidas a partir de suas especificidades, como espaços e tempos da infância.

A partir da demanda oriunda de vários municípios da região do Alto Uruguai Gaúcho, os quais tinham (e ainda tem) manifestado preocupação em como desenvolver seus trabalhos a partir das normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passamos a desenvolver ações de extensão sobre o tema desde 2018, problematizando as concepções que hoje sustentam essa normativa, principalmente os conceitos de criança e de currículo.

Uma dessas ações foi curso "Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: reflexões e desafios", que já aconteceu em três edições. Em ambas as ofertas, a programação seguiu um conteúdo programático com palestras e oficinas que tinham como temas: BNCC na Educação Infantil: Pra quê? Relações entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; Direitos de aprendizagem e desenvolvimento Conviver, Participar, Brincar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se; e O que são campos de experiência? Como construir uma experiência na Educação Infantil?. Muitos temas foram desenvolvidos por acadêmicas do curso de Licenciatura em Pedagogia, que tiveram a oportunidade de organizar espaços, selecionar materiais, interagir e demonstrar ao público um pouco daquilo que estudam e pesquisam na Universidade.

No ato da inscrição da segunda e terceira edição do curso, os participantes responderam um questionário on-line, com perguntas semiestruturadas, que solicitavam dados pessoais, formação e o que os motivava a fazer o curso. A partir desses dados, além de traçar o perfil dos participantes e planejar as ações que seriam desenvolvidas durante os encontros, tínhamos como intuito saber os objetivos que levavam tantos profissionais a solicitar o estudo dessa temática no contexto da Educação Infantil.

As ações atenderam mais de 500 participantes, entre professores, professoras, gestores de escola e acadêmicas de Pedagogia, com idade entre 16 a 62 anos, oriundos de municípios da região do Alto Uruguai Gaúcho, principalmente das cidades de: Erechim, Aratiba, Benjamin Constant do Sul, Itatiba, São Valentim, Getúlio Vargas, Estação, Erebango, Barão de Cotegipe, entre outros. Destes participantes, 266 possuem formação completa no curso de Pedagogia, tendo a grande maioria de 5 a 10 anos de tempo de atuação na educação.

Para isso, o trabalho adota uma abordagem qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com desenvolvimento de dois questionários on-line (STAKE, 2010; CELLARD, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2018). A partir da pesquisa bibliográfica e documental foi possível construir argumentos e dar sustentação teórica à discussão do texto. Na pesquisa de campo, com o uso dos questionários, foi possível identificar as expectativas dos participantes frente ao curso, bem como após a sua realização perceber e avaliar o percurso de colaboração da Universidade com esses espaços formativos.

Com os dados produzidos pelos questionários realizados, foi possível perceber pela narrativa dos participantes as aproximações e relações entre as respostas, assim, a análise de conteúdo foi uma metodologia utilizada como uma forma de categorizar os dados e discuti-los ao longo do trabalho (BARDIN, 2010). As categorias foram organizadas em dois grupos: I) expectativas e motivações frente ao curso; II) reflexões a partir do estudo da BNCC. Os participantes da pesquisa, tiveram sua identidade preservada, por isso foram usados números para identificar as respostas, como por exemplo: Participante 1, Participante 2, Participante 3 e assim sucessivamente.

DESENVOLVIMENTO

Uma das perguntas do questionário tinha como intuito identificar o motivo dos participantes escolherem cursarem o curso “Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: reflexões e desafios”. Na maioria das respostas dos questionários foi recorrente a menção pela busca por atualização e aperfeiçoamento no tema, um dos participantes respondeu que: *“O que me motiva a fazer o curso é o aprimoramento e atualização em vista das mudanças que alcançam a escola em termos de organização curricular, especialmente da Educação Infantil, que modifica a visão e concepção de educação na primeira etapa de formação da criança e adolescente, bem como, partilhar experiências e vivências com aqueles que vivem a realidade escolar.”* (Participante 5). Já outro participante destacou que: *“Falar sobre a Base é algo novo que precisa ser estudado, revisado por todos os profissionais.”* (Participante 112).



Os participantes apontaram que pelo tema ser atual, vale sempre buscar formações que discutam e dialogam com a temática, fazendo com que se consiga mudar ou aperfeiçoar suas ações pedagógicas dentro de seu ambiente de atuação. Nesse sentido, um dos participantes relatou que o que o motivo da busca pelo curso era: *“Por que acredito que podemos fazer a diferença dentro das escolas. Valorizando as crianças, respeitando o tempo de cada uma.”* (Participante 57). Outro reflete sobre formação constante ser necessária para os profissionais da educação, apontando que: *“Estar em constante formação, aprimoramento da prática e novos conhecimentos referente a Base.”* (Participante 33).

Compreendo esse cenário apresentado pelos participantes, as reflexões construídas no curso iniciaram destacando que a proposta da Educação Infantil na BNCC deriva das premissas e normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução CNE/CEB n.5/2009 (BRASIL, 2009a) e revisadas pelo Parecer CNE/CEB n.20/2009 (BRASIL, 2009b). As DCNEI expressam um caráter epistemológico interacionista, fazendo com que as interações e brincadeira sejam os eixos norteadores do currículo e o centro do planejamento curricular passa a considerar a criança (BRASIL, 2009a; 2009b).

Assim, vale ressaltar como a criança é concebida de acordo com as DCNEI:

Subjeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 6).

Esse conceito de criança, também passa a ser reforçado na BNCC e é a partir dessa visão, que passamos a questionar como nossas escolas tem conseguido interpretar esse conceito: As crianças são vistas realmente como seres capazes, participantes do contexto educativo ou são limitadas nas suas interações e relações ao longo do cotidiano? É proporcionado experiências que as tornem autônomas, que respeitem seus tempos e processos de desenvolvimento? Ou ainda são propostas atividades pontuais que não levam a criança a se tornar sujeito do processo educativo, como copiar letras e pintar desenhos prontos? Os planejamentos consideram a brincadeira como linguagem infantil de apropriação do mundo? As ações pedagógicas possuem intencionalidade e continuidade? Como a escola abre espaço para a produção das culturas infantis das crianças? É levado em consideração o que a DCNEI e a BNCC normatizam para o currículo?

A BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Conviver, é garantido quando as crianças podem interagir com diversas crianças e adultos em diversas situações que envolvam linguagens, natureza e culturas, ampliando assim o conhecimento de si e do outro. Já o direito de brincar faz referência as diversas formas que a brincadeira pode ser desenvolvida, em diferentes espaços e parceiros, explorando a imaginação, criatividade e emoções. Participar faz referência ao envolvimento das crianças no planejamento e realização das atividades cotidianas da escola, bem como serem ouvidas, auxiliando, decidindo e se posicionando. O direito de explorar tem relação com as inúmeras maneiras que a criança descobre o mundo: por meio de movimentos,



gestos, sons, emoções, histórias, investigações, o que exige um contexto aberto e acolher na qual essas explorações possam acontecer. As diversas formas encontradas pela criança para expressar suas linguagens, opiniões, sensações, sentimentos e desejos, quando reconhecidas pela escola, garantem seu direito de expressar-se como sujeito sensível e criativo. Já o direito de aprendizagem e desenvolvimento conhecer-se, sinaliza para as formas infantis de desenvolver a identidade pessoal, cultural e social, e que por meio de brincadeiras reconheça seu grupo e a si mesmo, observando de forma positiva (BRASIL, 2018).

Refletir sobre o conceito de criança e seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, movimenta a escola para a construção de uma outra perspectiva curricular, que não é mais aquela que coloca a Educação Infantil com um cunho assistencialista ou à serviço do Ensino Fundamental, construindo práticas escolarizantes e preparatórias. Assim, de acordo com Parecer CNE/CEB n. 20/2009 e a BNCC, na organização curricular da Educação Infantil, as crianças passam a ter suas experiências, desejos e saberes reconhecidos no movimento de constituição do currículo, de forma articulada e acolhedora pelas situações da vida cotidiana (BRASIL, 2009b; 2018). O Parecer CNE/CEB n. 20/2009, também pontua que a organização curricular pode ser estruturada por eixos, centros, campos ou módulos de experiências, as quais articulam-se com os princípios, condições e objetivos da Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Então, a partir dessa sinalização, a BNCC escolhe propor campos de experiências, que são organizados em: O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

É possível salientar que os campos de experiências não devem ser observados de maneira isolada, pois os mesmos são intercampos, ocorrendo de maneira associada as experiências das crianças que vão sendo vividas no cotidiano da escola da infância, por isso se pode apontar que é incoerente trabalhar com os campos separadamente no planejamento, como se fossem “disciplinas” ou “áreas”, pois os mesmos estão presentes o tempo inteiro nas situações que derivam do interesse das crianças, a partir do momento em que as crianças estão no centro do planejamento, o que torna possível observar os campos ocorrendo simultaneamente (BRASIL, 2009a; 2018; BARBOSA *et al.*, 2016).

Por isso, como a BNCC afirma, os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018). Nesse sentido, Malaguzzi (1999) aponta ser necessário seguir as crianças e não os planos, pois são elas, em suas brincadeiras, investigações e interações, que nos mostram caminhos, questões, temas e os conhecimentos de distintas ordens que podem ser por elas compartilhados e explorados no coletivo.

Porém, quando a criança não está no centro do planejamento e não são elaboradas propostas a partir do interesse das mesmas, vemos então uma prática fragmentada, preparatória, adultocêntrica (KRAMER; MOTTA, 2010), que muitas vezes limita suas experiências e esquece dos seus direitos. No entanto, porém cabe pensar que “[...] o currículo é definido na escola, pelos seus



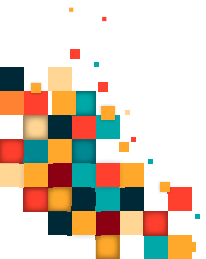
profissionais (professores, coordenadores, diretores) junto com as crianças e uma BNCC serve como referência para a tomada de decisões pelas equipes escolares." (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 24-25). Assim, um dos objetivos do curso foi evidenciar aos participantes a participação ativa e competente das crianças na organização curricular e pedagógica da escola.

Para cada campo de experiências são traçados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que são concebidos com as aprendizagens essenciais, os quais envolvem questões referentes aos conhecimentos e vivências que oportunizam a aprendizagem e desenvolvimento referentes a ementa de cada campo de experiências, utilizando como eixos estruturantes as interações e a brincadeira (BRASIL, 2018). Esses objetivos devem garantir aquilo que as crianças têm direito a aprender e desenvolver, não podendo ser encarados como habilidades, competências, conteúdo ou como objetivos de "ensinagem", pois não estão ligados diretamente a ação pedagógica, mas sim às garantias das crianças como sujeitos participantes do processo educativo. Os mesmos devem ser organizados por faixas etárias conforme as possibilidades das crianças, podendo ser utilizados pelas escolas e pelos docentes em suas atividades de planejamento didático, com atenção às condições de contexto, didáticas e organizações focando um ensino rico e eficaz (BRASIL, 2018; BARBOSA *et al.*, 2016).

Ao finalizar o curso, foi encaminhado para os participantes um questionário de avaliação, a fim de que pudessem expressar questões referentes a organização do curso e sobre a temática abordada. Nesse espaço, um dos participantes escreveu que *"Para mim que sou formada a pouco tempo foi muito importante este curso, pois consegui abrir minha mente para novas ideias, além de pensar de uma maneira diferente de trabalhar em sala de aula, ou seja, de levar o real para sala de aula, e não simplesmente trabalhar um assunto que não vá fazer sentido algum ou que não possibilitará nenhuma experiência significativa para ela [a criança]. Gratidão!"* (Participante 59). Nesse sentido que o curso foi pensando, para trazer inquietações e reflexões, fazendo com que os profissionais pudessem olhar para o seu cotidiano e interpretar a BNCC de maneira coerente com os pressupostos que já haviam sido traçados pelas DCNEI.

Sobre as reflexões a partir do estudo, outro participante relata que *"Foi um dia de muito conhecimento, que fez pensar na nossa prática, nos trouxe várias indagações. Saímos nos sentindo provocadas. Foi muito bom"* (Participante 81). E outro aponta que *"O curso foi para mim um ótimo aprendizado. Foi possível abrir os olhos para uma maneira diferenciada de trabalhar em sala de aula. Gratidão!"* (Participante 77).

Vale ressaltar que a BNCC não é mais um documento para ser reproduzido, mas sim uma normativa curricular que traz um novo olhar, uma nova concepção de educação, a qual não começou a ser desenhada somente agora, mas desde o início da década de 90 com movimentos para repensar a organização curricular da Educação Infantil, como a Lei n. 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Parecer 022 de 1998, que implementou pela primeira vez as DCNEI, que em 2009 com Resolução CNE/CEB n. 5 de 2009 e com o Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009 foram atualizadas e revisadas.



Com esses avanços é possível perceber que a prática pedagógica é reconstruída constantemente, articulando-se com a teoria, de modo que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2000, p. 24). Nesse sentido que as ações de extensão, assim como as ações de formação inicial, têm o intuito apontar caminhos para a transformação da docência com as crianças pelo viés da pesquisa, da pedagogia da escuta – e não trazer receitas e ideias prontas a serem desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer e efetivar essas mudanças propostas pela BNCC não é tarefa fácil, visto que isso demanda tempo, estudo e esforços de toda a equipe que compõe a escola. Assim, consideramos que os dois anos dados pelo governo para a “implementação” dessa política educativa não são suficientes, pois não podem ser somente mudanças a níveis de nomenclaturas e termos, as mudanças têm que ter sustentações teóricas e epistemológicas condizentes. Se as DCNEI com sua revisão de 2009 e primeira versão de 1998, ainda não conseguiu efetivar suas premissas no cotidiano da Educação Infantil, poderia a BNCC dentro de dois anos conseguir isso?

Vivemos um tempo social sem espera, que constitui um cotidiano acelerado, no qual tudo deve ser de imediato, rápido. Contudo, cabe refletir que nesse processo se faz necessário uma desaceleração, entender que cada sujeito tem seu tempo e que isso deve ser respeitado, compreendendo que é mais importante o percurso da caminhada do que a chegada (ZAVALLONI, 2015). Outro ponto a ser compreendido é que muitos profissionais que atuam na Educação Infantil tiveram uma formação distante dos estudos da infância e da criança, o que exige mudanças necessárias para que consigam reinventar-se como sujeitos e como profissionais. Para isso é necessário reconhecer o inacabamento da profissão docente, que movimenta os sujeitos para a busca da formação, de modo continuado e significativo, fato salientado nas palavras de Freire: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado.” (2000, p. 59).

Temos consciência de que a formação continuada se faz no cotidiano da atuação e não somente em atividades como essa proporcionadas pelas ações de extensão, que são esporádicas e pontuais. As provocações e mudanças, para serem efetivas precisam de uma equipe e uma comunidade disposta a escolher traçar caminhos respeitosos e acolhedores com as crianças. Porém, é importante destacar que esses momentos de formação continuada, além de permitir reflexões e discussões sobre assuntos relacionados à prática educativa em suas mais amplas dimensões, contribuem para aproximar a Universidade de outros contextos formativos, ampliando o diálogo com a educação básica. As formações auxiliam também a refletir em como avançar na formação inicial, a qual prepara o/a acadêmico/a para sua futura profissão, sendo necessário

torná-la abrangente e que consiga articular e aproximar as dimensões da teoria e da prática, concepções necessárias a profissão docente.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Extensão Universitária. Currículo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492/2131>. Acesso em: 05 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB n. 5**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB n. 20**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

CELLARD, A. Análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KRAMER, S.; MOTTA, F. M. N. Criança. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-127.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**. Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2010.

ZAVALONNI, Gianfranco. **A pedagogia do Caracol: por uma escola lenta e não violenta**. Americana, SP: Adonis, 2015.

BNC-FORMAÇÃO E A INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

ROSA, Giovanna Kambetunava
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
giovannakambetunava@gmail.com

COSTA, Caroline Ramos Franco
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
carolramoscosta@hotmail.com

SANDRI, Simone
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
simone.sandri@unioeste.br
Financiamento: Não houve financiamento.

O presente texto discute a precarização do trabalho docente a partir de alguns elementos apresentados pela Base Nacional Comum - Formação (BNC-Formação).

O objetivo é identificar na BNC-Formação elementos que podem potencializar a precarização do trabalho docente.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Trata-se de um estudo em andamento e vinculado aos projetos de iniciação científica.

Para a pesquisa bibliográfica, consideramos as referências que discutem o trabalho a partir da reestruturação produtiva e seus desdobramentos no trabalho docente. A pesquisa documental centralizou-se na leitura, seleção e análise de trechos da Resolução CNE/CP Nº 2, de Dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Para fundamentar nossas interpretações sobre o referido documento, também nos valem de referências que tratam da BNC-Formação.

Nesse resumo, organizamos nossas considerações a partir da noção de precarização do trabalho docente e discutimos as suas aproximações com o conteúdo apresentado pelo documento estudado.

A precarização do trabalho docente se configura com base nas mudanças estruturais do mundo do trabalho, em específico, a chamada reestruturação produtiva desencadeada nos países do capitalismo central a partir dos anos de 1970. Para Antunes (2006, p. 18)

[...] a reestruturação produtiva caracterizou-se pela retração de custos, mediante a redução da força de trabalho, de que foram exemplos os setores automobilísticos e de autopeças, e também os ramos têxtil e bancário, entre outros [...] pode-se dizer que a necessidade de elevação da produtividade ocorreu por meio da reorganização da produção, redução do número de trabalhadores e intensificação da jornada de trabalho.

Segundo o autor, no Brasil, o processo de reestruturação seguiu o que já acontecia em países centrais, como a implementação flexível de acumulação e implementação de características do modelo Toyotista, como a terceirização e a subcontratação de força de trabalho (ANTUNES, 2006).

Essas características também se manifestam na reconfiguração do trabalho do professor, em especial, no Brasil, a partir da reforma do aparelho do Estado que implementa a lógica gerencial como norte administrativo do Estado desde meados dos anos de 1990. Essa reorganização estatal

Repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Sobre essa questão, Oliveira (2004) aponta que a década de 1990 ficou marcada por novas demandas educativas a partir do modelo Toyotista, pois este

[...] teve grande influência nos modelos administrativos e de produção e que também acabou interferindo na educação e contribuindo para precarização do trabalho docente. Se nos anos de 1960 assiste-se, no Brasil, à tentativa de adequação da educação às exigências do padrão de acumulação fordista e às ambições do ideário nacional desenvolvimentista, os anos de 1990 demarcam uma nova realidade: o imperativo da globalização. (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Dessa forma, compreendemos que a precarização do trabalho docente se dá de várias maneiras, entre elas, por meio da contratação temporária, pelo aumento da jornada de trabalho não remunerada, pelo perfil do professor polivalente ao efetuar várias tarefas que muitas vezes não são da sua competência profissional, por questões salariais e de carreira entre outras demandas.

Observamos que algumas características da precarização do trabalho podem ser intensificadas por meio de propostas de formação de professores que priorizam, por exemplo, saberes práticos e deslocam a importância da teoria; propostas que se relacionam diretamente com interesses mercadológicos, conforme expressa a BNC-Formação.

O Parecer CNE/CP Nº 22, de 7 de novembro de 2019, que serviu de base para a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), teve sua construção realizada por uma comissão quase que inteiramente composta por membros representantes e/ou relacionados com instituições da iniciativa privada. Tais como: integrantes do Movimento pela Base (Instituto Ayrton Senna; Abave; Undime; Associação Nova Escola), Instituto Millenium e Sistema S (Senai; Senac).

A BNC-Formação é fortemente criticada “[...] por entidades acadêmicas e pela comunidade universitária, pela falta de discussão do seu conteúdo, e por apresentar um viés pragmático para formação docente.” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 361). Pois, ao ajustar a formação de professores à perspectiva mercadológica, esse documento impôs restrições ao trabalho do professor, em especial, quando resume a sua formação a um conjunto de competências e habilidades práticas.

Silva e Bernardim (2014, p. 27) destacam

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, portanto, constitui-se

[...] de dez competências gerais e 12 competências profissionais, que juntas reúnem 53 competências específicas distribuídas em três dimensões: dimensão do conhecimento profissional, que diz respeito a ter domínio do conteúdo, bem como saber ensinar; dimensão da prática profissional, cujo docente deve saber planejar ações que resultem em aprendizagem efetiva; e, por último, a dimensão do engajamento profissional, na qual o professor deve se comprometer com seu desenvolvimento profissional e com a aprendizagem do aluno, engajando-se com as famílias, colegas de escola e comunidade. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 81).

Esse rol de competências projeta para o trabalho do professor um conjunto de tarefas estruturadas em saberes práticos, um certo ativismo que o afasta do conhecimento teórico e reflexivo, com isso, projeta, também, um cenário ainda mais precário para o exercício do magistério.

Consideramos que os caminhos projetados pela BNC - Formação “[...] operam uma racionalidade neoliberal para pensar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades docentes e discentes alinhadas às regras de mercado.” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 78).

Destacamos, portanto, o crescente fortalecimento de um discurso que ignora os problemas enfrentados no interior da escola e que responsabiliza o docente pelos resultados evidenciados em índices produzidos por meio das avaliações externas, visando produzir demandas que servem de justificativa para a realização de reformas.

Outros elementos que indicam uma possível intensificação do trabalho do professor, são notados, por exemplo, no Art. 12, Parágrafo II, no item c quando o documento fala sobre o “manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes”; e no Parágrafo VI, ao mencionar “[...] os indicadores e informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação.” (BRASIL, 2019, p. 6-7).

Nesses trechos, a BNC-Formação utiliza o termo “manejo”, incomum no campo acadêmico educacional, ao fazer referência a uma das tarefas a ser desempenhada pelo professor para motivar seus estudantes. Soma-se à capacidade de “manejo” da sala de aula, a versatilidade docente em interpretar e utilizar as informações presentes nas avaliações em larga escala.

A ideia de versatilidade e acompanhamento direto do professor com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações em larga escala, está associada, por sua vez, a outro elemento de intensificação da precarização do trabalho docente, a possível certificação de “competências e habilidades” dos docentes por meio de avaliações do seu desempenho.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Ao analisarem a versão preliminar a BNC-Formação, Albino e Silva (2019, p. 147) constataram elementos que remetem ao monitoramento do desempenho do professor, pois, esse documento

[...] propõe a criação de um instituto nacional de acreditação e formação de profissionais da educação básica, visando a formulação de políticas de avaliação, a coordenação e o monitoramento da definição de competências e das ações de certificação de cursos e docentes.

Consideramos que o conteúdo apresentado na versão final da BNC-Formação, reafirma a ideia inicial, apresentada na reflexão das autoras, de controle e monitoramento do professor sob as condições de intensificação do seu trabalho, conforme prevê, por exemplo, a denominada “habilidade do engajamento profissional”. Ou seja,

3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.

3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 19).

Sob essa ótica, a proposição da BNC-Formação e seus possíveis desdobramentos no trabalho do professor, indica uma tendência de responsabilizá-lo pelo sucesso ou fracasso dos seus estudantes nas avaliações em larga escala, assim como ao ser testado por meio de exames nacionais, os professores “comprovariam” ou não as suas aptidões profissionais, interpessoais e intrapessoais e o seu “autodesenvolvimento”.

Por mais uma vez, notamos a presença da lógica meritocrática na proposta de formação de professores e nas projeções para o exercício da sua profissão.

Diante do exposto, consideramos que a BNC-Formação apresenta uma direção formativa que visa preparar o professor para um trabalho ainda mais precário, pois o afasta da teoria quando institui a lógica de competências e habilidades na sua formação; estipula um rol de responsabilidades que demandam o emprego de “super habilidades” para que o professor seja reconhecido como “competente” e certificado ao longo da carreira docente, com isso, tal proposta de formação indica elementos que podem aprofundar a precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: BNC-Formação. Competências. Precarização. Trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 nov. 2020.



ANTUNES, Ricardo. “**A era da informatização e a época da informalização**: riqueza e miséria do trabalho no Brasil”. In: Ricardo Antunes (org). Riqueza e Miséria do trabalho no Brasil. São Paulo, SP: Boitempo, 2006.

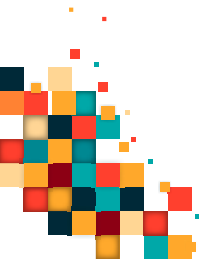
BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. Resolução CNE/CES n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 fev. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 23 maio 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, 2004.

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 25, n. 55, set/dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, Monica Riberio. BERNARDIM, Márcio Luiz. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae, 2014. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf. Acesso em: jul. 2015.



CHEIROS DA DOCÊNCIA: DA METÁFORA À CONSTITUIÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

MACHADO, Renata Caroline Dias
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
renatadmachado.RM@gmail.com

CZEKALSKI, Riceli Gomes
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
ricelicbio@gmail.com

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
roquegulich@uffs.edu.br

Financiamento: FAPERGS/PROBIC. PETCiências SEsu – FNDE/MEC.

As narrativas potencializam a escrita como uma forma de uso da linguagem que reverbera um olhar reflexivo de condições específicas como: memórias, lembranças, conhecimentos (GALVÃO, 2005). Neste enquadramento, as narrativas defendidas por Domingues (2007), Carniatto (2002), Chaves (2000) e também Alarcão (2011), autora que elucida a prática da escrita reflexiva quando incentivada na formação inicial e que permanece durante o exercício da profissão enriquecendo a constituição docente, bem como a práxis educacional.

Na perspectiva de Gúllich (2013) a investigação-formação-ação, fornece amparo para o trabalho docente visto a reflexão da sua própria prática, a qual leva a um posicionamento crítico que transcorre a escrita. Porlán e Marín (2001, p. 64-65), identificam essas narrativas incorporadas no diário de formação, o qual “se converte progressivamente num organizador de uma autêntica investigação profissional.”

Consideramos que as memórias podem ser utilizadas enquanto fonte para pesquisas relacionadas às aproximações com a escolha profissional, e por isso, é notório a relevância da metáfora dos cheiros, pois Rosa e Ramos (2008, p. 04) salientam que: “cada escola, cada casa, cada cidade possui determinados odores para quem ali vive – alguns sentidos de forma particular e outros num contexto coletivo.”

Portanto, pretendemos ao longo deste trabalho compreender o papel das narrativas na constituição docente de licenciandos em Ciências Biológicas. No sentido de utilizarmos da análise das metáforas de cheiros/odores descritas no diário formativo, como forma de rememorar momentos que possibilitaram pensar a escolha profissional, e assim viabilizar o encontro com a docência.

Como percurso metodológico, as narrativas dos licenciandos foram resgatadas do componente curricular (CCR) de Prática de Ensino em Ciências e Biologia II: Currículo e Ensino de Ciências/Biologia, realizado na segunda fase do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Cerro Largo* – RS.

Durante o CCR foi inserido o diário de formação, contemplando escritas reflexivas sobre as aulas, leituras, temáticas e atividades, uma delas resultou na condução desta pesquisa. Esta foi proposta no decorrer do componente denominada “memórias de formação”, no intuito de rememorar lugares, sendo: o cheiro da escola em que estudou, o cheiro da escola que visitou durante as atividades de observação de ensino, e o cheiro da universidade. Logo, resgatando sentimentos e memórias que (re)significam o processo de formação e docência em Ciências/Biologia desde o início da formação.

Analisamos os dados e produzimos as inferências a partir dos autores citados durante o texto, pois ambos estudam esse processo formativo através das narrativas. Ainda, por seu caráter qualitativo e natureza documental foi utilizado Lüdke e André (2001), baseado nas três etapas da análise, sendo elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. A categoria definida *a priori* foi a constituição e à docência em Ciências, visto suas representações, inter-relações com os cheiros da escola, tentando perceber como diferentes pessoas e espaços são parte dos tempos de aprender a ser professor desta área.

Após momento designado a pré-análise seguida de leitura prévia de todas as escritas dos 29 licenciandos, foi notório a presença dos cheiros mais mencionados e os menos descritos. Da exploração do material emergiram duas subcategorias: cheiro de natureza, cheiro vinculado a pessoas, cheiro de conhecimento, cheiro de amizade/carinho, cheiro de Limpeza, cheiro de comida e cheiro de compromisso. Os sujeitos da pesquisa entregaram seus cadernos de formação e autorizaram suas escritas para a pesquisa, assim, foi criado códigos para cada participante evitando expor suas devidas identidades. Portanto, foi utilizada a expressão “L” (Licenciando), e “CB” para Ciências Biológicas, seguido de um número de identificação e o ano da escrita da narrativa, como por exemplo, LCB1... até LCB29, 2017.

Em conformidade, desenvolvemos a análise dos excertos de narrativas que foram categorizadas possibilitando a construção dos seguintes resultados: **i) cheiros da sua escola:** - cheiro de pessoas (19), - cheiro de conhecimento (13), - cheiro de natureza (6), - cheiro de compromisso (6), - cheiro de amizade/carinho/infância (5) e , - cheiro de docência (2); **ii) cheiros da escola visitada**- cheiro de pessoas (11), - cheiro de amizade/carinho/infância (6), - cheiro de natureza (4), - cheiro de conhecimento (4), - cheiro de compromisso(4) e, - cheiro de docência(4); **iii) cheiro da universidade:** - acompanhar/ensinar estudante (14), - gostar da área da natureza (11), - importância para sociedade (6), - entender a vida (6) e, - inspiração em pessoas (2).

Nesse ínterim, partindo para a construção do tratamento dos resultados e possíveis interpretações, percebemos elementos significativos por meio da metáfora dos cheiros/odores, estes propiciaram aos futuros professores de Ciências e Biologia a pensar e rememorar os diferentes períodos escolares já vivenciados. O posicionamento docente e as relações que deliberam a escolha profissional estavam presentes na maioria das narrativas, no entanto, relacionados aos cheiros e lembranças quanto à escola em que estudavam.

Na análise das narrativas foi possível perceber que o cheiro mais citado foi o **cheiro de pessoas** (funcionários, professores coordenação, limpeza e comida). Este odor também foi destacado nas

narrativas dos cheiros da escola visitada. Os relatos mostram que a convivência em sociedade é proporcionada aos alunos pelo cotidiano no meio escolar. Em alguns excertos, retirados do cheiro da escola é possível visualizar que os licenciandos relacionam os odores sentidos em sua escola com várias pessoas, rememorando lembranças vividas em coletivo, *“tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio minha escola tinha cheiro de novidade, de variados perfumes de alunos e professores.”* (LCB 18, 2017).

De acordo com Rosa e Ramos (2008, p. 568): “cada escola, cada casa, cada cidade possui determinados odores para quem ali vive – alguns sentidos de forma particular e outros num contexto coletivo”, deste modo, na escola observada os licenciandos lembraram de quando eram alunos: *“ao entrar na escola senti cheiro de saudades da escola, professores, dos meus antigos colegas e pessoas que ainda trabalham lá.”* (LCB 3, 2017); *“...lembrança de momentos bons que possui ali, de professores que eu gostava, de tudo que aprendi.”* (LCB 9, 2017), os cheiros de pessoas na sua antiga escola e na escola visitada se mostraram semelhantes pois a pouco tempo ainda eram alunos.

Assim ao se referirem ao cheiro de pessoas os narradores relacionam ao **Cheiro de amizade/ infância**, dessa forma, apresentaram lembranças em que descreveram sobre momentos felizes de se estar na escola, nestas narrativas puderam rememorar sua infância falando sobre os amigos, e as brincadeiras, *“...tinha cheiro de amizades eternas, de boas lembranças que vão ficar para sempre. Tinha cheiro de União, ...”* (LCB 23, 2017).

Outro cheiro que obteve destaque durante a leitura das narrativas foi o **cheiro de conhecimento**, os excertos demonstram que este cheiro (de conhecimento) esteve presente durante a infância e adolescência dos licenciandos, e que os mesmos associam este odor com a vontade de aprender, conseqüentemente com a busca do saber: *“minha escola tinha cheiro de descobertas, quais me instigam cada dia mais, aprender e ir atrás de novos conhecimentos.”* (LCB 13, 2017). Este odor mostra que os licenciandos apresentaram durante o ensino fundamental/médio o gosto pela aprendizagem, além disso, muitos relatam que a escola é um lugar de descobertas e novidades. Isso pode/deve estar associado a oportunidade de ter professores que lhes permitiram seguir pelo caminho do conhecimento que,

sistematizado revelam muito da compreensão que temos sobre o papel e o valor que a Ciência desempenha em nossa vida pessoal e na sociedade de modo mais amplo, decorrendo dessa compreensão a forma como educamos em Ciências às novas gerações. (CHAVES, 2007, p. 13).

Sendo assim, como futuros professores a partir da análise desses excertos esperamos que os licenciandos possam proporcionar e conduzir seus alunos da mesma forma que lhes foi oportunizado quando ainda eram os alunos, ou seja instigando futuras gerações a descobertas, a caminhar pelo constructo das Ciências e a pensar Ciências como um conhecimento poderoso que pode fazer parte da vida dos alunos e que pode contribuir para a transformação da vida em sociedade.

No **cheiro de compromisso** foi relatado na escola onde estudamos, sobre o aspecto de que este lugar exige responsabilidade e comprometimento com seu aprendizado ao longo de sua

formação. Conseqüentemente os resultados deste processo podem corroborar para as escolhas profissionais e o entendimento sobre o trabalho como docentes: “[...] e sob essa perspectiva digo que percebi e ainda estou percebendo a complexidade e responsabilidade que há por trás da profissão docente.” (LCB 25, 2017). Nesse processo de desenvolvimento e formação profissional de futuros professores ao que incide a própria aposta do componente curricular que analisamos nesse texto, nas palavras de Goodson (2007, p. 242) “[...] precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.” Assim, percebemos que as práticas de ensino e os estágios têm papel preponderante na constituição docente, porém a metodologia de trabalhos destes componentes pode ser o diferencial para esta constituição.

Da mesma forma ao se referirem sobre o **cheiro de docência**, os licenciandos reforçam o trabalho do professor no contexto social: “*tinha cheiro de professores dedicados e conquistas pequenas, mas que mudaram aquele lugar e as pessoas que estavam lá.*” (LCB 22, 2017), o que pode ser percebido nos excertos de suas escolas: estudada e visitada. De acordo com Bremm e Güllich (2017, p. 06): “[...] o fato dos licenciandos se reportarem à pessoas quando lembravam de cheiros, é uma característica muito importante [...]”, pois a constituição de um professor é um processo em que o diálogo e a interação entre vários indivíduos é necessário sendo intrínseco nesta profissão convívio no coletivo e as pessoas.

Nesse processo, creditamos ao uso do diário do professor, um forte papel para formação de professores e acompanhamento/investigação da própria prática, pois quando ao pensar à docência o professor utiliza o diário/as narrativas como instrumento para refletir sua prática. Nas palavras de Porlán e Martín (2001, p. 64-65): “o diário [de formação], se converte progressivamente num organizador de uma autêntica investigação profissional.” Importante ressaltar que os licenciandos que estavam envolvidos com a discussão da prática de ensino e foram até a escola, perceberam estas com os olhos de Professores, característica do cheiro de docência, como já enfatizamos. Vejamos noutro excerto: “*mas para mim tinha cheiro de felicidade principalmente, por estar ali novamente e com um novo olhar. E vi que realmente quero ser professora.*” (LCB 16, 2017).

O **cheiro de natureza** também obteve destaque entre as narrativas, no que acreditamos que este representa de grande importância na escolha profissional dos licenciandos já que estão cursando Licenciatura em Ciências Biológicas. Este cheiro esteve muito presente durante o Ensino Fundamental e Médio: “*minha escola tinha cheiro de grama terra molhada e grama cortada no verão [...]*” (LCB 23, 2017); “*lembro que esses prazeres foram marcantes, sendo na característica da terra, as plantas.*” (LCB 15, 2017). Devido a escolha de um curso voltado para a área de Ciências da Natureza é importante que os licenciandos gostem da natureza, pois serão professores de Biologia durante seu exercício profissional de docência. Dessa forma, ressaltamos a importância do desenvolvimento das narrativas para o autoconhecimento na formação inicial do sujeito e observamos o papel fundamental que a influência do meio onde vivem/viveram foi importante na constituição dos licenciandos.

Podemos perceber a partir das narrativas que os licenciandos ao realizarem este processo de rememoração através da escrita no diário de bordo, conseguiram compreender e fazer um entrecruzamento entre memórias mais antigas, despertando novas emoções e momentos em um processo pessoal e interpessoal vivenciados na infância/adolescência. Estes fatores são cruciais para a formação docente, interligando conhecimentos e momentos vividos no passado para auxiliar na construção de conhecimentos futuros e na formação da identidade como futuro educador.

Os licenciandos foram conduzidos, para na escrita, rememorar sobre razões das quais escolheram a profissão docente, momento em que a maioria debruçou suas escritas nas razões que foram caracterizadas como sendo o desejo de **Acompanhar/ensinar estudante** (39:14), no sentido de interligar à docência ao acompanhamento e ensino do aluno. Inferimos que este eixo foi encontrado com maior frequência pois como afirma Pimenta (1996, p. 05): “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão [...]”, assim, entendemos que ao rememorar à docência os licenciandos voltaram seus olhares a própria identidade da profissão de ensinar e acompanhar seus alunos, e seguem afirmando mais, de que “*então, juntando o amor por ensinar e o amor pela biologia, tenho certeza do que quero, ser professor de biologia.*” (LCB 28, 2017).

A segunda razão mais encontrada foi o **Gostar da área da Natureza** (39:11), em que os licenciandos mencionaram: “[...] *as Ciências da Natureza sempre me interessavam mais, e entre elas a matéria que eu mais gostava era biologia [...]*” (LCB 25, 2017), e ainda: “[...] *sendo professora dessa área tão bonita e atrativa pretendo significar os conteúdos para os meus alunos da melhor maneira possível e com o qual o entendimento deles seja fácil.*” (LCB 26, 2017). As afirmações demonstram o porquê escolher a docência em Biologia, variando entre o gostar de Biologia no Ensino Médio e Ciências no Ensino Fundamental, como a vontade de aprofundar os seus conhecimentos em áreas da Biologia e o encontro com a área no ingresso do curso, como a vontade de ensinar o que aprendeu. Nas palavras de Carniatto (2002, p. 64), quando menciona ensino-aprendizagem-conhecimento: “só existe ensino, quando há aprendizagem de alguma coisa que deliberou ensinar. Ensinar para que fosse aprendido por alguém”, ou seja, entender que seu posicionamento como docente precisa estar vinculado ao gostar da área, pois quando ensina, o professor precisa saber e ter contato com o seu ramo específico de conhecimento a ensinar e sobretudo pensar que sempre se ensina Biologia a alguém: nossos alunos.

A razão **Importância para Sociedade** (39:6), foi encontrada nos excertos vinculada a questões culturais, como: “*quero ser professora para contribuir com a sociedade, poder ensinar e despertar o interesse em aprender [...]*” (LCB 21, 2017). Neste âmbito, Galvão (2005) afirma que as narrativas estão associadas ao caráter social e a cultura no contexto da época em que foram produzidas. Logo, os licenciandos que objetivaram suas escritas nessa conjuntura partem da perspectiva em que enxergam a profissão docente como necessária à sociedade.

Outra razão encontrada com frequência foi: **Entender a vida** (39:6), que pode ser traduzida por duas inspirações principais: inspiração pela área e inspiração em pessoas, em que os licenciandos destacam respectivamente LCB 24 (2017): “*outro ponto significativo é poder entender a diversidade*

que é a biologia e quão importante ela é [...]” e LCB 23 (2017): “[...] foi o amor na Biologia que via em duas professoras minhas ao explicar o conteúdo minhas maiores motivações, além de ter crescido ao redor da natureza e com um pai que já havia feito ciências biológicas que descobri um amor por querer dar aula sobre este assunto que tenho tanto gosto ao estudar cada vez mais.” Nestes excertos é notória a reflexão da convicção na escolha do curso de Ciências Biológicas/Licenciatura considerada deveras significativa na vida dos licenciandos, de modo que as suas escolhas, pelo que indicam suas narrativas, foram na maioria das vezes influenciadas por um professor da Educação Básica ou Educação Superior, nos permitindo afirmar que: “a constituição docente, como profissão, exige um perfil pesquisador e reflexivo, que pode ser sobremaneira influenciado pelos processos de formação inicial e continuada [...]” (GÜLLICH, 2012, p. 202).

Os cheiros descritos nas narrativas retratam uma imensidade de emoções, sensações e ainda representações, que atrelamos aos objetos e ainda as pessoas que marcaram etapas de nossas vidas. Rememorar eventos específicos da formação (escola, universidade) atribuem significado a está reflexão metafórica, quando associados aos odores de natureza e docência, isso nos leva a afirmar que a reflexão sobre os cheiros direcionaram e contribuíram na escolha profissional, ao cursar Licenciatura em Ciências Biológicas.

Podemos compreender neste processo de desenvolvimento e análise de narrativas rememorando razões das quais os licenciandos optaram pelo curso, a existente associação entre a escolha ao trabalho docente, em que na maioria das narrativas foi mencionada, e a vontade/desejo de exercer a profissão de professor. Isso se justifica, pois a maioria dos licenciandos afirmaram ter escolhido o curso por amor a natureza e ainda por acreditar no papel social da docência, as palavras de Pimenta (1997, p. 75), vem ao encontro desta reflexão ao afirmar, em parte: “dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos.”

Narrar e ao mesmo tempo trabalhar com narrativas nos proporcionou acompanhar a constituição dos licenciandos por meio de seus desdobramentos reflexivos, possibilitando novas perspectivas profissionais, pelo processo de rememoração, atribuindo significados e sentido a cada experiência.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Currículo narrativo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. v. 8. São Paulo: Cortez, 2011.

BREMM, Daniele; GÜLLICH, Roque. Dos cheiros às memórias da escola: Formação e docência em Ciências Biológicas. **Contexto & Educação**, v. 33, n. 106, p. 254-270, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.254-270>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CARNIATTO, Irene. **A formação do sujeito professor**: Investigação narrativa em Ciências Biológicas. Cascavel: Edunioeste, 2002.



CHAVES, Sílvia Nogueira. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de Ciências**: Tensões entre o pensar e o agir. 2000. 191 p. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2000. Disponível em: http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250979/1/Chaves_SilviaNogueira_D.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

CHAVES, Sílvia Nogueira. Porque ensinar ciências para as novas gerações: uma questão central para a formação docente. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 77, p. 11-24, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.77.11-24>. Acesso em: 25 mar. 2021.

DOMINGUES, Gleys Silva. **Concepções de investigação-ação na formação inicial de professores**. 2007. 136 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Biblioteca Digital UNIMEP, 2007. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/RQOYRUQYMFGC.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000200005>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GÜLLICH, Roque. **Investigação-Formação Ação em Ciências**: Um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino. Paraná: Prismas. Appris, 2013.

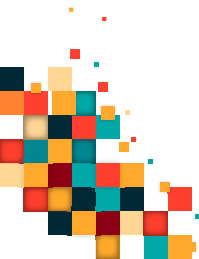
GÜLLICH, Roque. **O livro didático, o professor e o ensino de ciências**: Um processo de Investigação-Formação-Ação. 2012. 263 p. Tese. (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), 2012. Repositório UNIJUÍ. Disponível em: <http://bibliodigital.unijuí.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/2043>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 2001.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: um recurso para investigación em el aula. Díada: Sevilla, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 565-559, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300012>. Acesso em: 10 mar. 2021.



COMO OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTÃO LIDANDO COM AS AULAS REMOTAS FRENTE À PANDEMIA

FRANÇA, Adriano
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
adriano.franca@unoesc.edu.br
Financiamento: não se aplica

Pensar a dinâmica de um ensino que corrobore para uma efetiva aprendizagem em tempos de pandemia e avaliar como os professores da rede pública estão lidando com as tecnologias remotas de comunicação, se tornou fundamental, nesse período de quarentena, devido ao novo vírus Coronavírus, já que toda a rede de ensino, público ou privada, viu-se obrigada a reestruturar toda sua maneira de gerenciar conteúdo e de levar ensino à distância para todos os seus alunos.

Nesse sentido, muitos são os meandros que surgem, como as realidades plurais das crianças e adolescentes em suas casas, a carência destas tecnologias, a inabilidade para utilizá-las tanto por parte dos pais, alunos quanto dos professores, entre outros. No entanto, o objetivo desse trabalho é avaliar como os professores da rede pública de ensino estão lidando com as tecnologias e como isso os têm afetado.

Para análise desse estudo, utilizamos como procedimento metodológico a investigação exploratória através do estudo de caso (GIL, 2007), onde, com a ajuda do Sindicato Municipal de Caxias do Sul (Sindiserv), realizamos uma pesquisa entre os docentes da rede municipal de ensino, por meio de um questionário de 24 perguntas, entre os dias 28 de agosto e 30 de setembro. Contribuíram com as respostas 510 profissionais da rede.

Tanto as redes sociais quanto à internet já vinham provocando mudanças profundas na educação presencial e a distância. Freire (2002, p. 25) escreveu em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.” A pandemia acelerou esse processo e evidenciou lacunas e pontos que precisam ser melhorados. Nosso trabalho é uma resposta aos anseios de tantos professores que se sentiram surpreendidos, muitas vezes sobrecarregados, mas jamais deixaram de levar adiante sua tarefa de ensinar.

As mídias digitais possibilitaram à população uma maior interatividade, neste contexto as escolas passaram a utilizar desta tecnologia para conseguir se aproximar e estreitar os laços de conhecimento com os seus estudantes. Para compreender o processo de como isso acontece, especialmente no caso da rede pública de ensino, em tempos de pandemia, se faz necessário compreender o que é internet, o quanto ela é de fato uma realidade na educação pública, e seus principais conceitos.

De acordo com Lemos (2002), a internet é um conjunto de redes planetárias de base telemática que foi sendo construída há mais de 30 anos. Hoje, a internet faz parte da rotina do trabalho, dos

estudos e da vida das pessoas. É nesse contexto que mídias digitais, principalmente durante a pandemia instaurada pela Covid-19, ganharam espaço, e começaram a se destacar como um importante meio de comunicação e interação. O professor precisou se apropriar e dominar essas tecnologias para poder ensinar remotamente seu aluno. A Rede Social é uma estrutura que inter-relacionou o professor com os alunos, conectando-os pelas mais diversas conexões.

Conforme a pesquisa realizada, 55,8% dos professores afirmou lidar bem com equipamentos e softwares, 41,3% informou que utiliza com dificuldades e 3,9% assinalou que possui muita dificuldade. Sobre a disponibilidade de recursos (materiais e equipamentos), 78,9% afirmou ter recursos à disposição e 21,1% disse não ter materiais e equipamentos. Já quando questionados sobre a forma como buscam informações e dicas para os trabalhos on-line, a maioria disse optar por tutoriais da Internet, com 47,4% das respostas. Na outra ponta, porém, 34,6% disse não participar de nenhum tipo de treinamento, e apenas 7,3% disse estar fazendo capacitações por meio da escola.

Esses dados vêm ao encontro do que Lévy (2001), afirma, que os que ocupam muito espaço na internet não tiram nada dos outros. Há sempre mais um lugar. Haverá lugar para todo mundo, todas as culturas, todas as singularidades, indefinidamente. Constitui-se, nesse início do século XXI, uma “terra de símbolos sem império possível, aberta a todos os ventos do sentido, uma geografia movediça.” (LÉVY, 2001, p. 141). A rede conecta a todos num amplo espaço, permitindo e aceitando um infinito número de possibilidades, já que não existem barreiras territoriais, tão pouco limites de acesso e exploração desse meio. Todavia é preciso ficar atento para o fato de que quase metade dos professores ainda encontram dificuldades para lidar com essas tecnologias, mesmo buscando auxílio em tutoriais e capacitações.

A internet envolveu o ser humano de tal forma que hoje é impensável viver sem ela. Toda uma cultura formou-se em torno e através de suas redes e seus cabos. Cada vez mais, o uso de suas ferramentas torna-se fundamental, tanto no ambiente de trabalho, quanto no estudo ou mesmo no lazer. E com a utilização em massa dessas ferramentas, principalmente por conta da pandemia, desdobram-se conceitos, como a interatividade o ciberespaço, que permitem entender melhor como o aluno e o professor estão aprendendo a lidar com a internet e quais as mudanças que ela vem causando neste período de isolamento social.

A pesquisa mostrou que entre os equipamentos utilizados pelos professores, o maior número afirmou usar notebooks (97,8%), celular (83,9%), webcam (36,9%), microfone (31,6%) e câmera fotográfica (18,3%). Sobre o tipo de Internet utilizada, 64% utiliza Internet de banda larga, 27,7% usa fibra ótica e 8,3% dispõe de plano de dados móveis. Isso demonstra que os professores da rede pública de Caxias do Sul, possuem em sua maioria, acesso e estão familiarizados com os equipamentos que compõem o ciberespaço, o que possibilita a interatividade com seus alunos. De acordo com Lévy (1999), o termo interatividade, em geral, ressalta a participação ativa do beneficiário em uma transação de informação.

Por outro lado, a pesquisa revela que, conforme 43,7% dos professores, que as famílias estão entregando mais de 50% das atividades enviadas, 27,6% estão entregando em parte, cerca de 50% das atividades e 22% estão entregando todas as atividades. Sobre os alunos que não entregam

as atividades ou não se relacionam com a escola: 36% acredita que o afastamento é causado porque as famílias não conseguem ajudar os estudantes, 28% não têm autonomia para realizar as atividades sem apoio, 23,2% não estão motivados e 12,7% não têm acesso à Internet.

De acordo com Moran (2013), alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais. Segundo o autor, "Podemos aprender estando juntos fisicamente e também conectados, podemos aprender no mesmo tempo e ritmo ou em tempos, ritmos e formas diferentes." (MORAN, 2013, p. 10).

Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola e no trabalho, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes. (MORAN, 2013).

Isso significa dizer que, por mais bem intencionado que possa estar Moran, mesmo que exista o esforço de uma ponta, a relação de ensino e aprendizagem acaba sendo prejudicada, se do outro lado (família, alunos) não dispõem das mesmas condições, seja pelos os motivos que forem, o fato é que a despeito de qualquer conceito de interatividade ou de múltiplos meios de comunicação, a presencialidade ainda é a forma mais igualitária de ofertar uma educação pública de qualidade para todos os alunos das redes públicas.

Responderam ao questionário, profissionais das mais diversas faixas etárias, com idades entre 23 e 65 anos. 92% das respostas são de profissionais do sexo feminino e 8% do sexo masculino. Conforme as respostas apresentadas, percebe-se o alto grau de instrução dos professores da rede, sendo que 0,8% possui magistério apenas, 13,1% graduação, 78,5% pós-graduação e 13,1% têm o título de mestre (mestrado).

De acordo com as respostas, 58,5% dos professores atuam na área I (pré-escola até o 4º ano) e 54,5% na área II (do 5º ao 9º ano). Um percentual de 3% atua nas duas áreas. Quando questionados se possuíam experiência em aulas não presenciais, anterior à pandemia, 14,9% dos voluntários afirmou que sim e 85,1% informou não ter experiência.

Dessa forma podemos perceber que as mídias digitais, as tecnologias móveis já são uma realidade no cotidiano dos professores, no entanto, o que lhes falta é capacitação e treinamento sistemático para seu uso mais profissional. Enquanto o professor tiver que ser autodidata e partir dele o interesse e a busca pelo conhecimento tecnológico existirão diferentes picos e formas de ensino, cabe ao Estado pensar em uma forma efetiva de ofertar a esses profissionais capacitação ampla e de qualidade para que possam exercer seu trabalho, independentemente de uma pandemia ou não.

Por fim, quando falamos de produção de conhecimento por meios das mídias digitais, feitos pelos professores de maneira remota, ainda há um caminho longo a se percorrer, quanto ao

entendimento do que são estas ferramentas, de como utilizá-las no processo pedagógico de ensino-aprendizagem e principalmente como as políticas públicas podem efetivamente contribuir intimamente para a transformação da realidade na construção e na garantia de uma Educação de qualidade, por meio de conteúdos que propiciem as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam (LIBÂNEO, 2016).

Os professores demonstraram, apesar de um certo receio inicial, abertos e dispostos a incluir essas ferramentas em seu dia a dia. Além de terem buscado individualmente por mais conhecimento e aperfeiçoamento no uso dessas ferramentas.

Também se concluiu que há uma lacuna entre a produção do conteúdo disponibilizado pelos professores e a entrega por parte dos alunos, por inúmeros fatores (seja pela falta de acesso às tecnologias, seja pela falta de interesse, ou pelo distanciamento físico que o isolamento impõe).

É preciso aproveitar a metamorfose da pandemia e visitar alguns conceitos adormecidos em meio a tantas urgências e necessidades enfrentadas pelos professores das escolas públicas.

Podemos concluir que a pandemia nos despertou para a importância de se estar preparado e inteirado no uso das mídias digitais, já não podemos mais negar sua presença maciça e constante na área da educação.

Palavras-chave: Professores. Escola Pública. Tecnologia Remota. Pandemia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEMOS, A. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LÉVY, P. **A conexão planetária:** o mercado, o ciberespaço, a consciência. 34. ed. São Paulo: 2001.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva:** para uma antropologia do ciberespaço. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2013.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM PIBID/UEMG SUBPROJETO MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

ANASTÁCIO, Liliane Rezende
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
liliane.rezende.lili@gmail.com

VIANA, Glesiane Coelho de Alaor
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
glesiane.viana@uemg.br

PEREIRA, Bruno Breno Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
bruno.1393569@discente.uemg.br

Nos últimos anos, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado enquanto política pública brasileira de formação inicial de professores. Com a proposta de inserção dos licenciandos em ambiente escolar ainda nos primeiros semestres do curso, a iniciativa oferta bolsas e promove o encontro entre a teoria das salas da academia e a prática nas instituições de educação básica, além de estreitar relações entre Universidade e escola.

Dentre os objetivos do PIBID destacam-se, além da imersão do futuro docente em seu local de atuação, as possibilidades de elevação da qualidade formativa ofertada pelas instituições de ensino e as oportunidades de criação e participação dos licenciandos em experiências que envolvam metodologias diferenciadas, com emprego de tecnologia, inovação e interdisciplinaridade. Para oferecer tais oportunidades e contribuir de forma significativa para a formação do profissional docente é necessário promover o acesso a estas metodologias, às condições de trabalho e às experiências advindas da atuação em sala de aula. Nesse sentido, ocorre a formação no e para o serviço, onde a identidade do professor será delineada a partir da combinação de aspectos de sua vivência acadêmica e de sua experiência docente.

No início do ano de 2020, o Edital CAPES n. 2/2020 foi aberto para apresentação de projetos de iniciação à docência pelas instituições de ensino superior (IES) (CAPES, 2020). Quando o processo de seleção das propostas foi concluído em junho do mesmo ano, não só o Brasil mas todo o restante do mundo já enfrentava as muitas incertezas ocasionadas pela pandemia. O cronograma de execução do programa foi suspenso e retomado alguns meses depois, em outubro de 2020, com o estabelecimento de novos prazos e regras para o início das atividades dadas pela Portaria n. 114/2020. O referido documento estabeleceu ainda que IES deveriam informar, se esse fosse o caso, a opção pelas atividades remotas, em função da situação de emergência pública decorrente da COVID-19. Sendo assim, caberia a cada IES garantir o acesso às atividades, orientação e acompanhamento de seus licenciandos, tanto pela universidade quanto pelo supervisor da escola,

além de assegurar que eles pudessem participar ativamente das ações desenvolvidas por cada Subprojeto (BRASIL, 2020).

Visando garantir este acesso e promover a participação ativa dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades formativas ofertadas pelo Subprojeto, considerando o contexto de pandemia da COVID-19, foi criada a Comunidade de Aprendizagem PIBID Subprojeto Matemática na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ibirité. O grupo tem o intuito de assegurar e fortalecer - de forma virtual - os encontros, as reflexões e as trocas de conhecimentos entre os estudantes do curso de Licenciatura Plena em Matemática, bolsistas do PIBID, professores da Educação Básica e professores coordenadores do programa oriundos da IES. De acordo com Mello, Braga e Gabassa (2012), as comunidades de aprendizagem são modelos educativos comunitários, ou seja, são grupos em que as pessoas participam ativamente e aprendem uns com os outros. Partindo deste princípio, o presente trabalho tem por objetivo divulgar os resultados parciais da investigação acerca do impacto da Comunidade de Aprendizagem PIBID/UEMG, Subprojeto Matemática durante o contexto de atividades realizadas no momento pandêmico. Apesar das dificuldades advindas com a pandemia, compreende-se que há muitos benefícios oferecidos e compartilhados pela comunidade de aprendizagem para os membros do PIBID neste momento de isolamento social.

Conforme já citado anteriormente, o PIBID é um programa instituído em 2007 pelo Ministério da Educação pela Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), com objetivo de proporcionar a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica do Brasil com oferta de bolsas para licenciandos, professores da educação básica e professores das instituições de ensino superior (CAPES, 2020). A UEMG participa do PIBID desde 2012, tendo os cursos da Unidade Ibirité participado pela primeira vez no Edital n. 07/2018. Na edição do programa iniciada em 2020, há na unidade Subprojetos dos cursos de Licenciatura de Educação Física, Matemática e Pedagogia/ Alfabetização. O Subprojeto Matemática da unidade Ibirité teve início em 2018 e atualmente conta com 16 estudantes bolsistas de iniciação à docência, 2 professores supervisores de Matemática da Educação Básica e uma equipe da IES formada por 1 professora bolsista Coordenadora de Área e 2 professoras coordenadoras voluntárias da UEMG/ Ibirité. Os licenciandos atuam em anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, localizada próxima a universidade na cidade de Ibirité. No contexto da pandemia e do isolamento social, os licenciandos, de maneira remota e virtual, fazem o acompanhamento das aulas on-line de Matemática, participando de atividades e propondo intervenções pedagógicas.

Dentre as atividades formativas integrantes do PIBID é necessário que os membros façam encontros fora da escola para socializarem, refletirem e compartilhem suas experiências e ações, de forma a trocarem conhecimentos e aprenderem coletivamente. Contudo, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do COVID-19 que acarretou a suspensão das aulas presenciais em todas as modalidades de ensino e apesar da continuidade do PIBID em modalidade remota, os encontros entre os membros do programa poderiam ter limitações, prejudicando e enfraquecendo

o processo de socialização e troca de experiências. Neste contexto é que foi idealizada e implantada a Comunidade de Aprendizagem PIBID Subprojeto Matemática buscando estabelecer garantias para que as reflexões, trocas de experiências e compartilhamento de conhecimentos continuassem a ocorrer mesmo sem a oferta de atividades presenciais tanto nas escolas de educação básica quanto nas instituições de ensino superior.

As Comunidades de Aprendizagem consistem em uma proposta desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Dificuldades (CREA) da Universidade de Barcelona, na Espanha (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Segundo Afonso (2001, p. 427-432):

As comunidades de aprendizagem constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros.

As comunidades de aprendizagem estão de acordo com o que Paulo Freire afirma sobre como se dá a educação. Segundo Freire (2011, p. 79) “ninguém educa ninguém como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Para o autor, é por meio do compartilhamento de saberes entre os homens que a educação acontece. Essa comunhão que pode ser entendida como a interação entre os indivíduos e a troca de conhecimentos de forma mútua é fundamental nas comunidades de aprendizagem.

Para Catela (2013), existem três noções essenciais em torno das quais as comunidades de aprendizagem se alicerçam. A primeira noção é a existência de um espaço para a construção e o compartilhamento das aprendizagens que pode ou não ser um espaço físico. A segunda noção é que é necessário que haja um processo de aprendizagem caracterizado pelo apoio mútuo, interação, colaboração e pela sensação de pertença a um grupo. A terceira e última noção é a definição de comunidades de aprendizagem como um percurso construído a partir de experiências.

Essas comunidades se fundamentam na concepção de aprendizagem dialógica que segundo Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2002 apud CATELA, 2013) é aquela resultante das interações que são produzidas pelo diálogo entre pessoas diferentes que contribuem de forma igualitária. A aprendizagem dialógica possui alguns princípios relacionados às comunidades de aprendizagem. São eles:

- Diálogo igualitário: as contribuições dos atores são consideradas em função da validade dos argumentos e não em função das relações hierárquicas;
- Inteligência cultural: todas as pessoas são inteligentes e possuem a capacidade de interagir efetivamente com pessoas de outras culturas em respeito à diversidade e de aprender com o diálogo;
- Transformação: é a transformação do contexto sociocultural dos sujeitos para a promoção máxima da aprendizagem;
- Criação de sentido: o sujeito tem a possibilidade de sonhar, de criar expectativas e de se sentir como protagonista de sua própria existência;

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

- Solidariedade: em um projeto educativo igualitário, a aprendizagem deve ser inclusiva e solidária;

- Dimensão instrumental: proporcionar a todos a aquisição e o aperfeiçoamento do conhecimento instrumental e científico necessários para se obter sucesso na sociedade;

- Igualdade de diferenças: a verdadeira igualdade respeita as diferenças, ou seja, todas as pessoas têm direito a uma educação igualitária independentemente de seu gênero, orientação sexual, classe social, idade, cultura e formação acadêmica (CATELA, 2013).

Idealizada pelo curso de Licenciatura Plena em Matemática da UEMG, unidade Ibirité e iniciada no começo do segundo edital de 2020 do PIBID, a Comunidade de Aprendizagem PIBID subprojeto Matemática acontece mensalmente no terceiro sábado de cada mês e já teve, desde a sua criação, sete encontros remotos. Nestes encontros são realizadas discussões, debates, conversas, tutoriais, reflexões e apresentações.

A dinâmica das atividades promovidas no âmbito da Comunidade de Aprendizagem foi estabelecida para o funcionamento de forma remota. Assim, são utilizados como meios de interação entre os membros aplicativos de trocas de mensagens e comunicação em áudio e vídeo (Whatsapp e Telegram), além da plataforma Microsoft Teams, utilizada para organização de aulas, reuniões, atribuição de tarefas, compartilhamento de arquivos e colaboração para criação de conteúdos. É nesta plataforma que ocorrem os encontros mensais da Comunidade, via videoconferência.

A pesquisa realizada aqui é do tipo descritiva, feita a partir dos registros e descrições dos fatos observados, sem que haja intervenção do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013). Dessa forma, almejou-se a partir da análise dos registros, verificar as percepções sobre a Comunidade de Aprendizagem pelas falas e comportamentos de seus membros. Nesse sentido, a técnica utilizada para coleta de dados foi a observação sistemática, utilizando-se de vários instrumentos como anotações, vídeos dos encontros cujos dizeres são transcritos e as expressões/comportamentos são considerados, além do acompanhamento das discussões nas mensagens de texto, áudio e vídeos trocadas via aplicativos como Whatsapp e Telegram. Todas as observações realizadas na Comunidade de Aprendizagem são bases de dados desta metodologia que:

Trata-se de uma técnica direta, já que há um contato com informantes. Trata-se também de uma observação não-dirigida, na medida em que a observação da realidade continuar sendo objetivo final e, habitualmente, o pesquisador não intervém na situação observada. Trata-se, ainda, de uma análise qualitativa uma vez que entra no jogo anotações para descrever e compreender sua situação mais do que números para enumerar sequência de comportamentos. (POUPART *et al.*, 2008, p. 265).

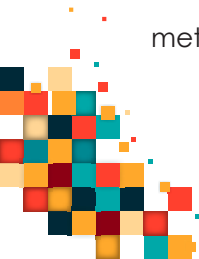
Assim, a observação foi utilizada para coletar dados e obter informações sobre os aspectos da Comunidade de Aprendizagem e seus participantes a partir dos sentidos. Quanto à atuação, a observação é do tipo não participante, uma vez que o pesquisador está em contato com a Comunidade, mas não se encontra integrado a ela, de forma a presenciar os fatos sem se envolver com as situações (MARCONI; LAKATOS, 2003).



Nos primeiros meses de funcionamento da Comunidade de Aprendizagem, é notável, a partir do comportamento dos participantes, que existe um sentimento de pertencimento dos membros à iniciativa. Outro ponto que merece destaque é o protagonismo manifestado nas ações propostas pela Comunidade. Em cada encontro, os participantes se revezam no planejamento e compartilhamento de experiências, além de ser um espaço de falas sobre as questões vivenciadas se tornando também uma comunidade de apoio entre os integrantes. Nesse sentido, destacam-se assim o diálogo igualitário e a inteligência cultural, características da aprendizagem dialógica presente nas Comunidades de Aprendizagem.

Em um dos encontros a Coordenadora B disse: “Esse é o objetivo da Comunidade de Aprendizagem. Ninguém aqui sabe mais que ninguém. A pessoa sabe um pouco, vem aqui e ensina pra todos nós, a gente compartilha, usa e isso que é legal.” Em seguida, a coordenadora C disse estar saindo “no lucro” ao participar da Comunidade de Aprendizagem PIBID/UEMG subprojeto Matemática e que as trocas de conhecimentos realizadas no grupo têm sido muito proveitosas. Além disso, citou o protagonismo dos estudantes que tem acontecido nessas comunidades que, segundo ela, é muito importante, pois têm ajudado muito a educação básica e aos professores coordenadores. Outro princípio da aprendizagem dialógica, a dimensão instrumental, pode ser aqui percebido, uma vez que a participação na Comunidade oportuniza a todos a aquisição e o aperfeiçoamento do conhecimento acerca da atividade profissional, além do conhecimento científico relativo à atuação acadêmica que, combinados, darão origem ao perfil profissional docente. O sentimento de protagonismo também se configura como princípio desta mesma aprendizagem e acaba levando à transformação dos espaços educativos nos quais ele está presente.

Muito há o que se pesquisar e aprofundar sobre como a comunidade de aprendizagem, como ela pode criar um ambiente onde se transforma as expectativas por parte dos envolvidos, mudando o contexto da aprendizagem e obtendo a melhora do desempenho acadêmico dos alunos bolsistas, a formação permanente dos professores supervisores e a consolidação do tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Já se entende que a Comunidade de Aprendizagem pode ajudar os participantes do PIBID a alcançarem os objetivos traçados pela Política Pública como o acompanhamento das ações didático-pedagógicas que aproximem o bolsista da realidade escolar, articulando com mais facilidade o ensino superior e educação básica. Dentre as metas descritas no Edital nº 02/2020, pode-se destacar ainda a influência da atuação da Comunidade de Aprendizagem sobre a elevação da qualidade da formação inicial de professores no curso de licenciatura em Matemática, uma vez que as formações promovidas têm tido efeito positivo tanto para os bolsistas do projeto quanto para os professores supervisores. Os integrantes da Comunidade acabam atuando como replicadores, tanto na escola parceira quanto na graduação, compartilhando os conhecimentos e metodologias construídos na comunidade com seus pares. Outro objetivo que tem sido contemplado a partir da Comunidade de Aprendizagem se refere às oportunidades para a criação e participação em “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que



busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem." (CAPES, 2020, p. 2). Os participantes levam as problemáticas observadas em sala de aula para discussão na Comunidade e diferentes metodologias são propostas e estudadas nos encontros buscando a melhoria do ensino-aprendizagem na escola parceira, sobretudo neste momento em que as atividades têm sido realizadas de forma remota e a adesão dos alunos da educação básica está longe de ser considerada ideal. Um exemplo disso foi o estudo de variadas metodologias ativas a partir de um trabalho de curadoria realizado pelos bolsistas de iniciação à docência dentro da Comunidade de Aprendizagem, onde algumas delas já foram replicadas em momentos síncronos com os estudantes da educação básica acompanhados pelo Subprojeto. Por fim, um dos grandes destaques relacionados à participação na Comunidade é a atuação dos professores supervisores enquanto coformadores dos futuros docentes e protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Nos encontros realizados na Comunidade de Aprendizagem, os professores de Educação Básica têm a oportunidade de promover formações para os bolsistas da iniciação à docência, baseadas em suas experiências, práticas cotidianas e metodologias utilizadas em sua atuação, contribuindo para a construção e fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores docentes de Matemática.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem. PIBID. Pandemia.

REFERÊNCIAS

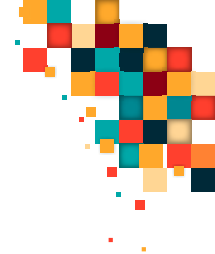
AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. *In: II CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO*, 2001, Universidade do Minho, Portugal. **Anais** [...] Portugal, 2001. p. 427-432.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. Portaria n. 114/2020 de 06 de agosto de 2020. Estabelece cronograma estendido e regras para o início das atividades dos Projetos Institucionais do Programa de Residência Pedagógica e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). 2020. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 11 ago. 2020, p. 26-27. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato=-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic-4682#anchor>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

CATELA, Hermengarda Mafalda de Sousa Prego. **Comunidade de Aprendizagem: A importância dos processos colaborativos de liderança**. 2013. 520 f. Tese (Doutorado em Educação - Especialidade Liderança Educacional) - Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2013. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3304/1/TESE_MAFALDA_CATELA_vol_I.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID**. Edital n. 2/2020. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.



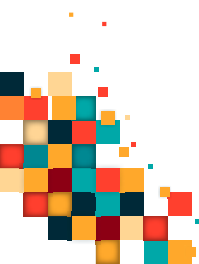
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. SciELO: EdUFSCar, 2012.

POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos, v. 2, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Editora Feevale, 2013.



DAS NECESSIDADES ÀS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

BRAGA, Andreia Martinazzo

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

andreiamartinazzobraga@gmail.com

FELDKERCHER, Nadiane

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

nadianef@gmail.com

As práticas educativas no ciclo de alfabetização precisam considerar a escrita como um objeto de conhecimento para a criança. Em palavras de Ferreiro (1988, p. 24) os “altos e baixos do desenvolvimento do conhecimento específico em relação ao sistema de escrita, dependem de modo íntimo da informação fornecida pelo ambiente”, pois “o modo através do qual a informação é dada determina suas possibilidades de assimilação.” O que significa que para ser assimilada, a informação deve estar integrada a um determinado sistema, esteja ele elaborado previamente ou em processo de elaboração.

Os professores, como direcionadores deste processo, possuem a responsabilidade de criar/organizar um ambiente alfabetizador múltiplo/rico em materiais apropriados ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Esse processo também deve considerar o conhecimento prévio dos alunos, garantindo assim um trabalho processual que potencialize, na perspectiva do letramento, a aprendizagem à todas as crianças.

Assim, uma prática educativa necessária no contexto da alfabetização é o fornecimento de ferramentas para que as crianças possam registrar, interpretar e transformar a informação. Para Ferreiro (1988), a ligação entre a linguagem impressa e a linguagem oral não é percebida pelas crianças imediatamente, pois elas formarão várias hipóteses e transformam o conteúdo durante um longo processo, antes de entender essa ligação. A partir desses aspectos nota-se a importância do papel do professor como um estimulador do desenvolvimento dessas distintas aprendizagens nas crianças.

Neste aspecto, a adequação do planejamento para trabalhar com a diversidade de uma sala de aula de alfabetização torna-se requisito ao professor. Para Soares (2003), o professor deverá organizar o processo de construção da leitura e da escrita de forma sistemática e metodológica. Por meio do planejamento o professor pode organizar, didática e pedagogicamente, o trabalho a ser desenvolvido e o tempo a ser destinado para cada ação alfabetizadora. Essa tarefa exige dedicação do professor e ao mesmo tempo compreensão da responsabilidade de contemplar em cada etapa de elaboração, aplicação, avaliação e readequação do planejamento as dimensões teóricas e práticas que irão possibilitar superar as necessidades apresentadas pelo contexto heterogêneo de uma sala de aula de alfabetização.

Todas essas demandas que surgem ao fazer alfabetizador, sinalizam para a necessidade permanente de formação docente. Para Soares (2008) a formação do alfabetizador tem uma grande especificidade, exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização. A autora argumenta que esse profissional necessita, a partir dessas facetas e condicionantes, operacionalizar os métodos e procedimentos para promover a alfabetização, o que envolve elaboração e uso adequados de materiais didáticos. Destaca ainda que o papel do alfabetizador exige uma postura política diante das implicações ideológicas do significado atribuído à alfabetização.

A formação continuada de professores alfabetizadores esboçada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresenta a intenção de assegurar uma reflexão mais aprofundada e contínua da prática docente. Esse entendimento sugere pensar o processo de alfabetização alinhado ao compromisso de articular os saberes docentes às ações efetivas que possibilitem progressos no processo de alfabetização. Para Imbernón (2010) a formação continuada deveria estar apoiada em criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente, seja nas instituições educacionais ou em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando assim o estabelecimento de um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz.

Neste trabalho buscamos examinar as necessidades formativas e as possibilidades de formação continuada apontadas pelas professoras alfabetizadoras após participarem do PNAIC. Esse estudo foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa e norteado por uma pesquisa empírica. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas, em fevereiro de 2019, com seis professoras, que foram selecionadas por serem alfabetizadoras, pertencerem à uma rede municipal de ensino do oeste catarinense e por terem participado do PNAIC entre 2013 e 2018. Os dados coletados foram analisados sob princípios da análise de conteúdo.

Entre as necessidades expressas pelas professoras, elas destacaram que gostariam de ter momentos de socializações de experiências docentes. Acreditamos que os momentos de compartilhamento de experiências vivenciados por essas alfabetizadoras durante o PNAIC despertam o anseio por continuidade desses espaços, compreendendo-os como uma possibilidade de formação em uma perspectiva colaborativa e participativa. Nesses aspectos, lembramos Nóvoa (1995, p. 26) quando pontua que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.” Momentos formativos que possibilitem aos professores dialogarem sobre suas experiências práticas dar-lhes-ia suporte para reflexões sobre o trabalho docente bem como para a superação de seus anseios profissionais.

Duas professoras enfatizaram que apresentam necessidades de momentos formativos voltados ao planejamento das práticas. Nas respostas das professoras, notamos a ênfase dada ao planejamento e a importância de construí-lo de modo coletivo e colaborativo. Neste planejamento é fundamental considerar as especificidades de cada aluno, de cada turma em processo de alfabetização, uma vez que, no desenvolvimento das aprendizagens, existem as heterogeneidades

que devem ser consideradas. Assim como Franco (2012, p. 156) entendemos que a prática docente requer “decisões, princípios, ideologias, estratégias [...]”, ou seja, um planejamento que organize e sistematize o fazer pedagógico, evitando a improvisação do trabalho docente.

Uma das colaboradoras da pesquisa assinalou sentir necessidades formativas relativas ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Muitos docentes vivenciam limitações ante o ensinar e o fazer aprender de crianças com necessidades educacionais especiais, que estão inclusas nas classes de alfabetização. Alfabetizar crianças já é um desafio, desafio maior é alfabetizar crianças com necessidades especiais. Para tal, é preciso compreender as especificidades deste processo, sendo necessário planejar e desenvolver um trabalho pedagógico pautado em diversas abordagens para os conhecimentos, em diferenciados procedimentos de ensino para, por conseguinte, valorizar as diferentes formas de aprender dos alunos, respeitando as singularidades de cada criança.

Para uma das professoras entrevistadas, sua necessidade formativa é relativa ao uso das mídias na sala de aula alfabetizadora. O posicionamento da alfabetizadora revela sua preocupação em relação à desarticulação entre os fazeres da sala de aula e os interesses dos alunos em processo de alfabetização. As crianças têm uma forte exposição às mídias, em especial as relacionadas à televisão, ao celular e às redes sociais e isso, inegavelmente, traz repercussões aos processos de ensino. Talvez processos de alfabetização que incluam o uso de mídias tornem o ambiente alfabetizador mais lúdico, interativo e atrativo. Contudo, para que isso ocorra de maneira adequada, os próprios processos formativos de professores necessitam de mudança, de inclusão de mídias no seu desenvolvimento.

A partir de suas necessidades formativas, as professoras foram incitadas a pensar em um formato de uma proposta formativa. Duas alfabetizadoras sugeriram que um possível curso de formação pudesse ocorrer na própria escola. Por meio das respostas das professoras, percebemos a importância de considerar um formato de formação que valorize o espaço escolar e as necessidades que nele surgem. Candau (1999) ressalta que o dia a dia na escola é um *lócus* de formação, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação. Assim, a formação de professores centrada na escola possibilitará uma ação docente mais crítica e consciente na busca por possíveis alternativas de solução ao fazer prático.

Para duas professoras, a formação poderia acontecer por meio de oficinas lúdicas que valorizassem a prática. Parece-nos que, para essas professoras, as oficinas lúdicas despertam suas curiosidades pois elas revelam interesse de participar de cursos que sejam dinâmicos, que proporcionem experiências que possam ser significativas e úteis para suas práticas docentes. Aprender a fazer por fazer, ou aprender para reproduzir, pode não propiciar uma formação crítica, situada e emancipatória - tanto para o professor que aprende quanto posteriormente aos alunos que são ensinados. A formação de professores com formato essencialmente técnico tende a desconsiderar aspectos criativos, reflexivos e críticos do fazer docente, tornando-os reprodutores de métodos. Portanto, há que se ter o cuidado para que não se explore somente essa dimensão em um formato de cursos de formação docente.

Duas alfabetizadoras afirmaram que uma possível formação poderia assumir os moldes do PNAIC. Elas expressam que um curso com essas mesmas características, tanto metodológicas quanto de conteúdo, seria interessante. Através das falas das professoras podemos constatar que o PNAIC foi uma formação continuada que proporcionou a articulação de conhecimentos teóricos e práticos. A metodologia dessa formação incluiu a leitura para deleite, as tarefas de casa e escola, a retomada do que foi proposto no encontro anterior, a socialização das atividades realizadas, o planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro e o estudo dirigido de textos para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas (BRASIL, 2012). A articulação de diferentes estratégias formativas parece ter agradado as professoras participantes do PNAIC.

A partir de suas necessidades formativas, e levando em consideração o formato da formação proposto, as professoras também expressaram o que poderia ser considerado como conteúdo de suas formações continuadas. Duas alfabetizadoras sugeriram para um possível processo de formação momentos para construir coletivamente o planejamento. Com respaldo em Imbernón (2011), lembramos que planejar em coletivo é vivenciar um processo de formação baseado no diálogo, caracterizado pela partilha de experiências e práticas, com possibilidade de melhoras para as ações educativas. O planejamento permite ao professor prognosticar possíveis problemas que poderão surgir. Ao planejar, o professor poderá prever os tempos e formas adequadas para cada atividade. No planejamento são definidos objetivos os quais distanciam as aulas de realizações improvisadas. Além disso, a avaliação é parte fundamental do processo de planejamento, pois permitirá verificar com maior exatidão os acertos, erros e ajustes que ainda serão necessários para alcançar os objetivos pretendidos. Entendemos que esses princípios devem ser levados em consideração em propostas de planejamento coletivo entre professores.

Uma das professoras deu destaque à discussão dos resultados das práticas, sugerindo que os professores dialoguem sobre as decorrências do processo de ensino. Poderíamos chamar esse momento de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, o qual permite tanto o replanejar quanto o planejamento de novas possibilidades de trabalho, que levem em consideração as especificidades de cada aprendiz. Parece-nos que o desejo dessa professora, ao sugerir a discussão dos resultados, é poder ampliar e qualificar suas práticas.

Duas alfabetizadoras sugeriram que o conteúdo formativo de um possível curso poderia contemplar a preparação de jogos e cantigas. Nos parece, a partir do exposto por essas professoras, que a formação almejada por elas se relaciona às práticas educativas mais dinâmicas ao processo de alfabetização. A utilização de jogos e cantigas são ferramentas possíveis aos fazeres pedagógicos alfabetizadores e poderão desencadear a aprendizagem significativa. Para tanto, a partir de Ferreira (1988) sinalizamos a importância do papel do professor como um estimulador do desenvolvimento das aprendizagens das crianças, principalmente em relação à ligação entre a linguagem impressa e a linguagem oral. Para tal, o professor alfabetizador necessita estar munido de ferramentas pedagógicas variadas, para proporcionar às crianças momentos de interações, socializações e aprendizagens diversificadas.



Duas das professoras pesquisadas apontaram teorias educacionais como possíveis conteúdos de um curso de formação. As observações das professoras expressaram o entendimento de que a prática docente carece de conhecimentos teóricos e legais - que podem ser trabalhados em cursos de formação continuada de professores. Cursos formativos que assumem essa perspectiva podem incitar os professores a "examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando assim o estabelecimento de um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz." (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

As sugestões das professoras também nos lembram Silva (2017, p. 115) ao ponderar que "a formação docente não se efetiva com uma simples transferência da teoria para a prática." Para a autora, as repercussões da formação docente para a prática pedagógica dependem muito das convicções pessoais de cada professor. Ou seja, a formação do professor perpassa várias dimensões que a constituem, como a personalidade dos sujeitos em formação, os conhecimentos teóricos e práticos, a cultura, a história, a situação política e economia, entre outros. Sugere-se que, mais que trabalhar teorias e leis, as formações de professores sejam espaços que permitem aos docentes revisar os pressupostos ideológicos que fundamentam suas práticas pedagógicas.

De modo geral, ao examinarmos as necessidades formativas e as possibilidades de formação continuada apontadas pelas professoras alfabetizadoras, após participarem do PNAIC, podemos fazer uma síntese. Quanto às necessidades formativas as professoras manifestaram o desejo de terem momentos de socializações de experiências; de planejamento das práticas; de fomento ao atendimento das necessidades educacionais especiais e; de formação para o uso das mídias na sala de aula alfabetizadora. Quanto ao formato de um possível curso de formação, foi sugerida a formação na própria escola; oficinas lúdicas e uma formação nos moldes do PNAIC. Quanto ao conteúdo de um possível curso de formação foi sugerido a construção coletiva do planejamento; a produção de jogos e cantigas e o estudo das teorias educacionais.

Evidenciamos que todas as professoras apresentam alguma necessidade formativa, assim como consideram a formação de professores um aspecto permanente. Chamou-nos a atenção a limitação dos conteúdos formativos apresentados pelas professoras, uma vez que tínhamos a expectativa de ouvir mais demandas formativas, haja vista as muitas necessidades que surgem ao meio educativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Professoras alfabetizadoras. PNAIC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SEB/DAGE. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

CANAU, Vera Maria. **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** Autores Associados. São Paulo: Cortez, 1988.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.





Eixo 1 – Formação e trabalho docente

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e a sua formação. In: NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

SILVA, Jucinária Tavares da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9 n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE PLAC: UM OLHAR DISCURSIVO

LIMA, Hiago Higor de
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
hiagohigor7@gmail.com
Financiamento: UFSJ

O ensino e a aprendizagem de português como língua de acolhimento (PLAc) para sujeitos que passam por processos de migração forçada (CLOCHARD, 2007) têm representado um desafio no contexto brasileiro atual. Não há documentos oficiais que regulamentem o ensino para esse público (LOPEZ, 2016) e os materiais didáticos desenvolvidos especificamente para o grupo ainda são escassos (LIMA; VIANINI, 2019). Diferentes autores (ANUNCIAÇÃO, 2019; DINIZNEVES, 2018; LOPEZ, 2018) referem-se também à carência de políticas públicas para o ensino e a aprendizagem de PLAc.

No que se refere à formação de professores de PLAc, os desafios não são menores: os professores, muitas vezes, não têm formação específica para trabalhar com imigrantes forçados (ou sequer têm habilitação/autorização para lecionar), sendo muito comum, ainda, que tal prática se dê de forma voluntária (AMADO, 201; LOPEZ, 2016; ZAMBRANO, 2019). Ademais, o contexto de imersão no Brasil, atrelado a possíveis situações de desamparo (AYDOS, 2010) e vulnerabilidade (LOPEZ, 2016; SÃO BERNARDO, 2016), pode colocar o imigrante deslocado forçado demarcado por discursos preconceituosos que atravessam a prática de ensino e aprendizagem de PLAc. A existência de tais discursos confronta a formação do professor de PLAc com mais um desafio, apontando para a necessidade de formação específica na área.

Neste trabalho, pretendemos abordar elementos da Análise do Discurso elaborados por Michel Pêcheux (1997) e por Eni Orlandi (1996) que, segundo nossa leitura, podem contribuir para a construção de uma perspectiva crítica e decolonial na formação do professor de PLAc.

Formulamos então uma pergunta, que foi norteadora do trajeto que percorremos aqui: a partir da Análise do Discurso, o que poderia ser um posicionamento “crítico” e “decolonial” frente ao desafio de formar professores de português como língua de acolhimento? A escrita deste ensaio foi uma tentativa de formular uma resposta.

Iniciaremos nosso percurso delimitando a área do ensino e da aprendizagem de PLAc e identificando alguns desafios na formação do professor na área. Em seguida, discutiremos elementos teóricos formulados no âmbito da Análise do Discurso que, conforme pensamos, podem representar uma contribuição significativa para a formação do professor de PLAc. Por fim, teceremos nossos comentários finais, de forma a concluir nossa reflexão.

De acordo com Bizon e Camargo (2018), o acolhimento deve ser compreendido como uma perspectiva que não apague as tensões e relações de poder. Nesse sentido, os autores indicam que falar em “língua de acolhimento” pode promover a ideia de que há uma única língua em cena

no processo de acolhimento. É neste sentido que os autores propõem, como alternativa à ideia de uma “língua de acolhimento”, a perspectiva de um “acolhimento em línguas”. Segundo Bizon e Camargo, tal mudança aponta para uma perspectiva de acolhimento em que “as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social.” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717).

De nossa parte, gostaríamos de destacar o que há de propriamente *discursivo* no âmbito do “acolhimento” dos imigrantes forçados. Em consonância com nossa fundamentação teórica, não podemos deixar de indicar que o “acolhimento” é, sempre e inevitavelmente, marcado pelo discurso. Os deslocados forçados são (ou devem ser) “acolhidos” com políticas, sem dúvida, mas julgamos ser importante que se atente para os discursos que, no âmbito do ensino e aprendizagem de PLAc, exercem seus efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1997). Nossa reflexão acerca da formação de professores de PLAc será feita, portanto, colocando ênfase no “acolhimento” como prática discursiva, prática que sofre necessariamente os efeitos da ideologia (ALHTUSSER, 1998). Nessa perspectiva, assume relevância a indicação que fizemos acima, referente a discursos preconceituosos que atravessam a prática de ensino de PLAc. Conforme indicamos, a existência de tais discursos confronta a formação do professor da área com um desafio.

Retomemos aqui o conceito de discurso da falta, abordado por Diniz e Neves (2018). De acordo com os autores, o discurso da falta corresponde a um discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 100-101)

Os autores indicam que além de configurar os sujeitos em função de suas supostas faltas, o discurso da falta, no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc, naturaliza um determinado imaginário, qual seja, o de que o acesso a certas práticas letradas em português seria garantia de acesso a posições sociais mais valorizadas, funcionando como um instrumento para o sucesso^{1 2}. É nessa perspectiva que, segundo Diniz e Neves (2018), o discurso da falta se sustenta num modelo “autônomo” de letramento (modelo que é criticado por Brian Street), de acordo com o qual “o letramento, por si só, permitiria a crianças, jovens e adultos ‘iletrados’ desenvolver-se cognitivamente, econômica e socialmente, tornando-se cidadãos melhores.” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101). Com isso, ficam obliteradas práticas letradas que não são consideradas como tais em função de um etnocentrismo.

¹ Sobre esse ponto, Diniz (2010) indica que “a aprendizagem do português aparece, em geral, não como um fim *per se*, mas como um instrumento, um meio para se atingirem outros objetivos.” (DINIZ, 2010, p.85).

² Ainda acerca desta questão, acreditamos que é possível associar o imaginário delineado pelos autores à idealização da língua inglesa como mercadoria que, supostamente, seria garantia de sucesso profissional e de inclusão na sociedade globalizada. A esse respeito, conferir Leite (2013), Gasparini (2009) e Lucena e Torres (2019).



As discussões realizadas por Diniz e Neves (2018) e por Lopez (2018) apontam para a possibilidade de que, seja pela via do discurso da falta (em que o imigrante é significado a partir de suas falhas de letramento), seja através do discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (com os efeitos de silenciamento dele decorrentes), haja um *esmagamento do imigrante*: utilizamos aqui o termo usado por Orlandi (1996) em sua reflexão acerca do discurso pedagógico, que coloca em funcionamento um “esmagamento do outro.” (ORLANDI, 1996, p. 17). Retomaremos tal conceito adiante.

A proposta encaminhada por Orlandi (1996) pode ser relevante para a formação de professores de PLAc uma vez que se leva em conta a existência do discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e do discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (LOPEZ, 2018). A dinâmica de papéis proposta por Orlandi pode exercer deslocamentos significativos em ambos os discursos. Na medida em que a relação se faz mais conflituosa, com a possibilidade de reversibilidade de lugares, reflexão e discordância por parte do aluno, este pode se significar / ser significado por aquilo que é, que faz, que sabe e que conhece, por contraponto à sua significação, no âmbito do discurso da falta, a partir do que “não é”, “não faz”, “não sabe” e “não conhece” (DINIZ; NEVES, 2018). Da mesma forma, o conflito, a dinâmica de lugares, a reflexão e a discordância em relação ao mestre pode viabilizar, no âmbito da aprendizagem do PLAc, uma relação que seja menos opressora e segregadora (LOPEZ, 2018) e na qual não se desconsidera o sujeito e a(s) língua(s) que o constituem, relação na qual a língua portuguesa desponta não como uma obrigação ou uma imposição, mas como elemento que pode viabilizar processos de territorialização que não sejam precários (BIZON, 2018).

É nesta direção que entendemos que a teorização sobre as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997) e sobre o discurso pedagógico (ORLANDI, 1996) pode representar uma contribuição importante para a formação de professores de PLAc. Estes elementos teóricos permitem abordar o processo de ensino e aprendizagem de PLAc em termos de sua configuração discursiva e, a partir disso, propor encaminhamentos que, levando em conta tal configuração, permitem resistir a discursos preconceituosos no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc, contribuindo assim para mudanças significativas tanto na prática (discursiva) de ensino de PLAc quanto nas imagens sociais de professor e alunos.

Em consonância com nossos pressupostos teóricos, de acordo com os quais o discurso é efeito de sentido entre locutores (PÊCHEUX, 1997), acreditamos que a possibilidade de ser “crítico” e “decolonial” na formação de professores de PLAc está na dependência de colocar em destaque o que há de propriamente discursivo no “acolhimento” dos deslocados forçados no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc. Trata-se, para nós, de abordar o processo de ensino e aprendizagem de PLAc como uma prática discursiva, isto é, como uma prática de produção linguageira que se faz a partir de determinados lugares no jogo de relações sociais, conforme indicamos a partir de Pêcheux (1997).

Colocar em destaque a dimensão discursiva do “acolhimento” foi o que possibilitou considerar o jogo de imagens que condiciona o processo de ensino e aprendizagem de PLAc. Recorremos ao



conceito de discurso pedagógico (ORLANDI, 1996) para abordar o jogo de imagens que, em nossa leitura, pode exercer efeitos neste processo. Abordamos o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português (LOPEZ, 2018) e identificamos, em consonância com a elaboração de Orlandi (1996), o *esmagamento* do deslocado forçado que é operado no âmbito de tais discursos.

Discutimos em seguida a possibilidade da crítica, de um posicionamento crítico que possa promover deslocamentos significativos em relação às injunções destes discursos, em função dos quais se engendra, a partir de uma posição etnocêntrica, opressão e segregação dos imigrantes. Segundo pensamos, o encaminhamento proposto por Orlandi (1996), a partir do qual se instaura a possibilidade do conflito, da reversibilidade de lugares e da discordância por parte do aluno, pode representar uma contribuição significativa para a desconstrução da “narrativa colonial” (SANTOS, 2002)³ no âmbito do ensino e da aprendizagem de PLAc, com consequências importantes para a formação do professor na área.

Palavras-chave: Formação de professores. Português Língua de Acolhimento. Análise do Discurso.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1998.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. **Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, Brasília, DF, v. 7, n. 2 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em 27 abr. 2021.

AYDOS, M. R. **Migração forçada**: uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados do Rio de Janeiro e São Paulo, Brasil (1970-2006). 2010. 180 p. Dissertação (Mestrado em Demografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas (Unicamp), 2010.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. “**Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo**: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades”. In: BAENINGER *et al.* (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*, Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2018.

BIZON, A. C. C. Vozes do Programa emergencial ‘Pró-Haiti’: Narrativas de racialização do ‘ser haitiano’. In: BIZON & DINIZ (orgs.). Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61201/36648>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: **EchoGéon**, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/echogeo.1696>. Acesso em: 27 abr. 2021.

³ Segundo Santos (2002), o pós-colonialismo compreende práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial assim como escrita pelo colonizador, tentando substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n1. p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61225/36629>. Acesso em: 15 abr. 2021.

GASPARINI, E. N. Língua Inglesa e Ideologia. **Solta a voz**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 1-12, 2009.

LEITE, P. M. C. C. **Yes, Vamos Correr para “Dominar” a Língua**: Como a língua Inglesa é Representada em Dois Textos da Revista Veja. 2013. 247 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

LIMA, H. H; VIANINI, C. Gêneros orais do contexto acadêmico no ensino de português como língua adicional: desenvolvimento de material didático. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 03, p. 407-427, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.3.45348>. Acesso em: 27 abr. 2021.

LOPEZ, A. P. A; DINIZ, L. R. A. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados**. Brasília, v. 9, n. 9, p. 16-28, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330635043_Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_Forcados. Acesso em: 27 abr. 2021.

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 261 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCENA, M. I. P; TORRES, A.C.G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, n. 03, p. 635-654, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914230>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Cortez, 1996. 118 p.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso** – uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania S. Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1997.

SANTOS, B. S. Between Prospero and Caliban: colonialism, postcolonialism and inter-identity. **Luso-Brazilian Review**, Madison, v. 39, n. 2, p. 9-43, win. 2002.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento**: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil. 2016. 206. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

ZAMBRANO, C. H. G. Português Como Língua de Acolhimento em Roraima: da Falta de Formação Específica à Necessidade Social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n.3, p.16-32, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942/39021>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA: PROFESSOR PESQUISADOR E A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR/INTERSUBJETIVA

MAZZONETTO, Clenio Viane

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

cleniomazzonetto@yahoo.com.br

Esta reflexão tem como objetivo discutir a formação docente em uma perspectiva interdisciplinar/intersubjetiva na contemporaneidade, como potencialidade em romper a construção epistemológica cartesiana para uma concepção interdisciplinar/intersubjetiva, em uma perspectiva coletiva prático-moral. Com este resumo pretende-se uma revisão bibliográfica que parte de estudos de doutoramento, que serão ampliados e aprofundados, buscando construir reflexões acerca da formação do professor pesquisador na perspectiva interdisciplinar/intersubjetiva.

A perspectiva de paradigma interdisciplinar/intersubjetivo como formação docente que defendo, é aquela construída coletivamente entre os pares, envolvendo o processo histórico de construção do conhecimento e a articulação entre as diferentes áreas na qual as interações disciplinares são potencializadas por uma postura dialógica, tão necessária para a prática interdisciplinar. Freire (1982, p. 93) contribui:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O processo de construção do conhecimento ocidental tem por consequência a persuasão da cultura grega, em que particularmente os sofistas foram os criadores da "cultura geral". "Para estes, o saber só teria sentido se exercido no âmbito da totalidade." (BORNHEIM, 1999, p. 121).

O processo disciplinar teve impulso na filosofia clássica, período em que ocorre a divisão do conhecimento em gramática, retórica e dialética. Esse período também é conhecido como *Trevium Medieval*. Já o *Quadrivium* foi composto por aritmética, geometria, astronomia e música. Essa divisão persistiu no currículo das universidades até o século XIII.

Foi a partir do século XVIII, quando ocorre um crescente aumento da produtividade científica, que vem favorecer o fenômeno disciplinar. Esse processo veio a se solidificar quando a filosofia natural se subdividiu em Ciências Naturais.

Segundo Morin (2000), a partir do século XIX, prioritariamente com o surgimento das universidades modernas, as quais se desenvolveram a partir do século XX com a expansão capitalista e o progresso da pesquisa científica, acentuou-se a formação especializada. Aqui podemos citar Francis Bacon, com seu experimentalismo científico, a física em Newton, como

também a Revolução Francesa significou marco impactante tendo em vista o rompimento com o pensamento medieval.

O processo disciplinar como construção do conhecimento encontrará no paradigma racional proposto por René Descartes (1779) nas *Meditações*, assim como no *Discurso do Método*, onde se propõe uma cisão metodológica, tendo como método analisar cada parte, para a seguir, organizá-las, partindo das mais simples às mais complexas, compreendendo, assim, o todo.

Desta forma o paradigma Cartesiano procurou demonstrar que o ser humano é antes de tudo um ser pensante, é um *res cogitans*, uma substância pensante, um paradigma que se sustenta no conhecimento de forma subjetiva, na qual a razão se torna fator determinante para as condições e afecções para se chegar ao conhecimento. Corroborando com esse pensamento, Flickinger (2011, p. 29) observa que “Trata-se de uma concepção que forçaria a epistemologia pós-cartesiana a aceitar, como conhecimento cientificamente legitimado, somente aquele cunhado pelas condições impostas pela nossa razão.” Apropriada da razão, o paradigma racional cartesiano tem seu aporte no sujeito como determinante na construção do conhecimento. Processo este que não é permeado pelo movimento interrelacional e defendido como fundamental no desafio contemporâneo para com a formação docente.

Este pensamento teve continuidade em Kant, que buscou as soluções dos problemas no horizonte da autoconsciência absolutizada, onde na *Crítica da Razão Pura*, estabelece a primazia do discurso racional sobre a experiência. Ainda em Hegel, por meio do conceito absoluto, *da consciência em si*, impossibilita a oposição entre subjetividade e objetividade.

Desta forma, a racionalidade Cartesiana moderna concebe a educação e o educando como objeto, depósito de conhecimento, a “educação bancária”, denunciada por Freire (1982). A educação (escola) continua sua disposição de espaços com a construção do conhecimento, fundada na memorização, com foco na repetição e na punição com relação aos ‘erros’ e tentativas de liberdades de expressão. A escola continua ainda resistindo às mudanças ao seu redor, persistindo em um modelo hierárquico.

Sobre o paradigma racional descreve Marques (1993, p. 56):

Culminando a modernidade numa exasperação da subjetividade, do individualismo, que teve início na opção do mundo ocidental pelo dualismo sujeito e objeto e que se acentuou no paradigma cartesiano da consciência fundadora das ideias claras e distintas. Esta visão paradigmática se mostrou com vários déficits, devido fundamentalmente na construção do conhecimento fragmentado, dualista.

A racionalidade moderna foi criticada por várias correntes filosóficas e pensadores. Dentre esses, talvez tenha sido Nietzsche, de forma metafórica, o que mais tenha tecido críticas na desconstrução dos valores até então compreendidos como verdadeiros pela cultura ocidental que, a partir do final do século XIX, entram em processo de crise generalizada.

O paradigma racional passou a ser golpeado em sua subjetividade, autoconfiança e autonomia, pois essas condições jamais existiram a não ser como ilusão utópica do projeto iluminista. Em acordo com este pensamento Zitkoski (2000, p. 83), complementa ao mencionar

que “Com o fim do sujeito definido e filosoficamente certificado, torna-se impossível fundamentar antropológica, epistemológica e eticamente a existência humana a partir da concepção moderna.”

A partir do exposto, compreendo ser a formação docente interdisciplinar/intersubjetiva na contemporaneidade, que possibilita o rompimento do paradigma Cartesiano, como também supera o conhecimento subjetivo, para um conhecimento interdisciplinar/intersubjetivo, em que tanto a construção do conhecimento quanto a formação docente possibilitem que o sujeito amplie seu ethos por meio da inter-relação. É recomendável romper a lógica objetiva para uma proposta interdisciplinar/intersubjetiva, em que o conhecimento se constitua na relação com o outro, em que os sujeitos se construam na relação de estranhamento com o diferente.

O Docente a partir desta perspectiva não compreenderia o discente como um recipiente vazio que necessita ser preenchido de algo, que passivamente assimila conhecimentos, bem como a sala de aula apresentaria outras possibilidades além do padrão homogeneizante. Nesta perspectiva de compartilhamento, a construção do conhecimento ou da ação pedagógica somente se torna possível em uma relação horizontal, em que o diálogo seja uma constante. Conforme Moraes (2015, p. 103):

Valorizando a construção coletiva do conhecimento, a criação de cenários participativos, a descentralização dos processos, priorizando a alteridade e reconhecendo o outro em seu legítimo outro [...] o diálogo é uma exigência existencial e implica uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas. E é nesse diálogo que se produz e se valoriza o saber coletivo.

Logo, o fazer pedagógico interdisciplinar/intersubjetivo, constrói-se na coletividade, na pluralidade, na multiculturalidade, na construção do conhecimento reconhecendo o saber do outro, na reciprocidade e na diversidade. Na dinâmica da pluralidade, a regra é interagir com as diferentes vivências e saberes construídos por cada indivíduo.

A educação tradicional, a qual precisamos superar, compreende o aluno como objeto, robotizado, alienado, ao contrário do que propomos, o conhecimento não acontece por transferência. A formação docente no viés interdisciplinar/intersubjetivo possibilita a construção de uma nova racionalidade, superando a moderna. Para com este paradigma formativo Zitzoski (2000, p. 110) descreve:

Partindo da racionalidade crítica e emancipatória, ancorada em base epistemológica, políticas e éticas e renovadas e inovadoras, será possível às sociedades contemporâneas construir caminhos de superação dos atuais processos político-econômico dominantes, que subjuguem os povos do mundo todo, atrelando-os à vontade onipotente de mais poder e controle do planeta a partir de uma visão de mundo parcial e necrófila frente ao futuro da humanidade.

Na autocriação do ser humano, entendo o interdisciplinar, a intersubjetividade como forma propositiva para a educação, seja ela na construção do conhecimento ou na formação docente. A partir do momento em que recriamos novas possibilidades educacionais, construímos uma beleza

que nos excede. Seja no mundo da vida ou na educação, cumprimos com nosso papel ético-social. Quanto mais cuidamos e produzimos nossa melhor perfeição, indiretamente elevamos a vida, a educação e o conhecimento de todos que participam do mesmo projeto cultural que o nosso.

Evidencio que, por meio do paradigma intersubjetivo/interdisciplinar, como possibilidade em despertar as potências do ser humano para uma educação crítica, holística, integral que compreenda esse ser humano em todas as suas dimensões, dentre estas a questão éticas e sociais.

Ainda, discutindo a formação docente contemporânea na perspectiva interdisciplinar/intersubjetiva Paulo Freire (1983), sustenta ser o diálogo condição ontológica para que os seres humanos se eduquem em condição de comunhão. Para ele, o diálogo é fenômeno humano que se materializa pela palavra. Para Freire, a educação é intimamente relacionada ao diálogo, “na medida em que não é (a educação) a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p. 46). Em uma práxis educadora dialógica, como vivenciou Freire, “o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam.” (FREIRE, 1983, p. 36). Por uma base pedagógica em que “tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem.” (FREIRE, 2014, p. 38). O diálogo propõe a autorreflexão, que chega a um profundo estado de tomada de consciência, retirando o homem e a mulher de uma condição de espectadores, figurantes, mas inseridos em uma historicidade, da qual participam com autoria e consciência. “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 2014, p. 55).

Assim, a contribuição do pensamento de Paulo Freire para com a intersubjetividade/interdisciplinaridade, se dá no reconhecimento da condição de sujeito dos que buscam produzir o conhecimento, na afirmação da finalidade da educação para o desenvolvimento humano e social, como processo contínuo que respeita os diferentes saberes e culturas, constituindo-se as bases para um currículo e para uma prática pedagógica que respondam à diversidade cultural.

Outra possibilidade que julgo ser pertinente para com o paradigma intersubjetiva/interdisciplinar, vem da perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2010), especialmente por meio da ecologia dos saberes. Neste sentido, Boaventura exulta a necessidade do reconhecimento das diferentes formas de conhecimento e sua aproximação na aceitação da pluralidade e na valorização do outro.

Nossa história educacional concebida a partir de valores eurocêntricos, descara a potencialidade de saberes, ou seja, a presença de dois, ou do outro lado da linha, sejam eles populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas (SANTOS, 2010).

Neste sentido, a importância de o professor pesquisador considerar cruciais na formação do indivíduo, mudarem de papel. Em vez de transmissores de conhecimento, eles devem assumir a função de tradutores das diversas linguagens do mundo, que são ainda mais vastas quando se considera que o conhecimento tem múltiplas origens, neste processo de emancipação.

Percebo, com essas inspirações, o mundo de forma imbricado, em que essa imbricação entre corpos e coisas, entre outros corpos e outras coisas são fatores que tensionam a 'realidade objetiva' que possa surgir independente dos outros. Entendo o paradigma interdisciplinar/intersubjetivo como um processo colaborativo, em que os sujeitos envolvidos transcendem seus mundos privados para o encontro com o outro, em que o sujeito é um 'entre sujeitos', isto é, um sujeito sempre coletivo.

A construção do conhecimento pode ser um espaço de criação, de libertação, de aprendizagem dialógica, intersubjetiva, de afetividade superando a transmissão de conhecimento, proposta pela educação bancária. O conhecimento carece ser mobilizador das potencialidades de criação do ser humano. É recomendado que os processos educativos ocorram por meio de uma tessitura de encontros, desencontros, através de interações, propostos pelos caminhos do incessante pulsar do mundo da vida.

Para Paviani (2015), não basta apenas explicar as bases epistemológicas, mas se debruçar no fenômeno pedagógico interdisciplinar, em que as manifestações destes fenômenos articulam os saberes, as inter-relações dos conhecimentos, com a práxis educativa.

Ainda com Paviani (2015) para melhor entender a interdisciplinaridade, e por extensão a intersubjetividade, consiste em verificar como elas se manifesta na formação universitária. O paradigma interdisciplinar/intersubjetivo se torna compreensível, quando se reporta a algo concreto, nas relações do mundo da vida, em um movimento da práxis.

Evidencia-se, desta forma, que a construção docente, embasada na interdisciplinar/intersubjetividade, irá delinear um docente com postura educativa, em que o conhecimento seja entendido como uma produção relacional professor/aluno, o que possibilitando percorrer vários diferentes caminhos para construção do conhecimento.

Compreendo a formação docente interdisciplinar/intersubjetiva com a potencialidade em produzir um conhecimento que transcenda os padrões dominantes, tendo no horizonte cidadãos éticos. O conhecimento carece ser mobilizador das potencialidades de criação do ser humano. É recomendado que os processos educativos ocorram por meio de uma tessitura de diálogos, encontros e desencontros, através de interações, que são caminhos que a vida faz pulsar.

A grande importância na formação docente interdisciplinar/intersubjetiva diz respeito ao envolvimento da interação entre as pessoas. Essa interação se constitui como um rico espaço de estudos, reflexões e de investigações educativas. Na contemporaneidade, não se admite mais que o ato de ensinar seja apenas transmitir conhecimento, como um ato de 'passar' o saber da mente do professor que sabe para o aluno que 'não sabe'. Nessa relação, não há espaço para a atividade intelectual do aluno, pois esse tende a reproduzir o conteúdo que lhe foi apresentado.

É preciso pensar a formação docente em espaços que favoreçam a inter-relação entre os sujeitos. No encontro, os sujeitos, por meio, em especial, da ação comunicativa, são moldados por uma racionalidade permeada por dialogicidade, situada em um tempo e espaço historicamente construídos, em que as múltiplas vozes podem se expressar. O processo interdisciplinar/intersubjetivo é constituir-se de uma racionalidade que pretende ensejar sentidos e significados em direção a

novas configurações de saberes em processos de ensino-aprendizagem que se constituem como fundantes da práxis pedagógica.

Julgo ser mais profundo e mais intenso quando os sujeitos se constroem como coautores do conhecimento, no mundo da vida. Nesse processo, o entrelaçamento entre diversos saberes, hábitos e conhecimentos reflete-se em uma nova práxis pedagógica, em que a interdisciplinaridade ganha potência. Constroem-se, por essa dialética, novas elaborações e novas compreensões de educação e de mundo, as quais são desafios tanto para educadores como também para o mundo da vida.

Pensar em uma educação que transforme, que contribua para pensar perspectivas de mudanças a nível local e global. De acordo com Santos (2010), devemos buscar um “conhecimento prudente para uma vida decente”, e isso nos torna sujeitos do processo de construção da aprendizagem. Apostamos em uma educação interdisciplinar dialogal, levando-se em conta a intersubjetividade, trazendo para a construção do conhecimento o outro, compreender que o conhecimento ocorre de forma coletiva com respeito ao diferente, e reconhecendo que este também me constrói. Acredito na educação de forma dialética, humanizadora, construída com o outro, no sentido de construir uma sociedade em que a utopia seja uma constante.

Por meio do exposto, espero ter sido claro em justificar meu posicionamento quanto à necessidade em pensar a formação docente por meio do paradigma interdisciplinar/intersubjetivo, na contemporaneidade, visando uma sociedade pautada pela ética.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Intersubjetividade. Formação docente.

REFERÊNCIAS

BORNHEIM, G. A. **Os filósofos pré-socráticos**. 13. ed. São Paulo: Aultrix, 1999.

DESCARTES, R. **Descartes**. Tradução: GUINSBURG, J.; PRADO JÚNIOR, B. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FLICKINGER, H. G. Autonomia e reconhecimento – dois conceitos chave na formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 7-12, jan./abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1993.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caixas do Sul: Educus, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da reformulação em educação popular**. Frederico Westphalen: Ed. Uri, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR: COMPREENSÕES DE PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

CABELEIRA, Marciele Dias Santos

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
marciele.cabeleira@sou.unijui.edu.br

BRUXEL, Carla Maria Leidemer

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
carla.bruxel@sou.unijui.edu.br

DALBERTO, Jéssica Puhl

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)
jessica.dalberto@sou.unijui.edu.br

Financiamento: CAPES

O ambiente escolar se caracteriza como um processo dinâmico e complexo, onde várias realidades sociais se cruzam e convivem, conhecer esse ambiente se torna desafiador e necessário para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas a realidade socioambiental em que a escola se insere.

A Educação Ambiental (EA) é um processo contínuo pelo qual o docente/discente adquire conhecimentos e informações relativas às questões ambientais. Assim, passa a entender como ele pode se tornar um agente maléfico ou benéfico ao meio ambiente, por conseguinte, interferir diretamente na degradação quanto na preservação da natureza.

Diante disso, este trabalho discorre sobre o tema EA no desenvolvimento do currículo escolar, com objetivo de identificar as compreensões de professores atuantes no Ensino Fundamental (EF) em relação a temática abordada, bem como, refletir sobre suas práticas pedagógicas e formação inicial e continuada.

Dessa forma, é pertinente mencionar a importância em dialogar sobre a EA no âmago das escolas, que possui o papel em colaborar na constituição de cidadãos conscientes em relação às questões ambientais, conseqüentemente, contribuir na preservação da natureza.

A metodologia apresenta uma pesquisa qualitativa, insere-se na modalidade de pesquisa-ação, fundamentada teoricamente nos autores Lüdke e André (2016) e Carr e Kemmis (1988). Os sujeitos participantes identificam-se como três professoras atuantes no 2º ano do EF, numa escola pública de Educação Básica localizada no Município de Ijuí/RS.

Na construção dos dados empíricos, utilizou-se um questionário com questões elaboradas (fechadas e abertas). Para a análise do corpus da pesquisa, nos ancoramos à luz da Análise Textual

Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), que permitiu constituir as categorias I) Educação Ambiental na prática educativa e II) Formação inicial e continuada de professores.

Ademais, seguimos as normas de conceitos éticos de trabalho envolvendo seres humanos, optamos por preservar a identidade dos sujeitos e os apresentar em anonimato. Justificamos esse processo, ao citar a aprovação do projeto pelo CEP/Unijuí, através do CAAE n. 18793619.20000.5350. As discussões dos resultados foram fundamentadas em argumentos teóricos de autores defensores da educação e EA.

Refletir sobre EA é necessário em meio ao cenário atual, cada vez se torna mais evidente a importância de preservar e valorizar o meio em que vivemos. como pode ser entendido nas palavras de Carvalho (2012, p. 25-26):

A EA tem sido importante mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas gerados pela crise ecológica e produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações.

Em suma, a EA necessita ser desvelada por meio da mediação pedagógica, na qual a dimensão ambiental pode apresentar-se de maneira transversal nas diversas áreas do conhecimento. Acredita-se que é importante desenvolver atividades que contribuam com a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica (CARVALHO, 2006).

Ainda nos escritos da Autora:

A educação ambiental nas escolas pode ser determinante para a amenização dos problemas que, há anos, vêm sendo causados ao meio ambiente pela ação do homem. As crianças representam as futuras gerações em formação e, como estão em fase de desenvolvimento cognitivo, supõe-se que nelas a consciência ambiental possa ser internalizada e traduzida de forma mais bem-sucedida do que nós adultos, já que ainda não possuem hábitos e comportamentos constituídos. (CARVALHO, 2001, p. 46).

Ao discutir a história da EA, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam o tema em três dos dez volumes: Ciências Naturais, Meio Ambiente e Temas Transversais. Nos diferentes volumes em que é mencionada, reforçam o caráter transversal e interdisciplinar da EA, pois não poderia ser restrita a uma única disciplina no currículo escolar, repete-se a orientação a ser desenvolvida como tema transversal, diluída em todo o currículo da Educação Básica. Como exemplo, observa-se no volume de Ciências Naturais:

[...] Em coerência com os princípios da educação ambiental (tema transversal Meio Ambiente), aponta-se a necessidade de reconstrução da relação homem-natureza, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza e alheio a ela e ampliando-se o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa. (BRASIL, 1997, p. 35).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais DCNs, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) documento com proposta para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA), essa proposta enfatiza que:

A EA envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2013, p. 535).

Nesta mesma vertente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na etapa disponibilizada para educação infantil e ensino fundamental, não contempla o termo EA e sim defende a necessidade de uma sociedade sustentável (BRASIL, 2018). Em sua terceira e final versão, a BNCC estabelece que na organização curricular das escolas:

[...] o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. (BRASIL, 2018, p. 279).

Nesta perspectiva, os professores assumem papel central na medida em que cabe a esta instituição e aos educadores realizar a formação científica das gerações mais jovens, preparando-as para enfrentar os problemas, compreender a conjuntura global e local em seus aspectos políticos, econômicos, culturais, históricos e ambientais.

Corroborando Carvalho (2006) que os professores, neste contexto de formação de indivíduos, exercem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, bem como, na mudança social. Em suma, a esperança está nas gerações atuais e futuras, em que através da educação as crianças e jovens possam desenvolver bons hábitos, boas ações e principalmente uma consciência ambiental para o bem e o melhor do meio ambiente.

As instituições de ensino já estão conscientes que precisam trabalhar a problemática ambiental e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão, onde já foi incorporada à temática do meio ambiente nos sistemas de ensino como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional (MEDEIROS *et al.*, 2011, p. 02).

A EA ao ser incluída no currículo das escolas como tema transversal, os educadores assumem o papel em contribuir para a formação de cidadãos conscientes, desenvolvendo reflexões e debates sobre questões ambientais e desenvolvendo nos alunos a capacidade crítica sobre questões socioambientais, contribuindo para a formação de valores, ensino e aprendizagem.

Para tanto, o tema deve ser incluído em situações do dia a dia dos alunos, relacionando o tema ao meio em que vivem, debatendo e trazendo reflexões que visam a estimular o raciocínio e a visão

crítica, para que possam disseminar o aprendizado em casa, na escola e na própria vizinhança, para que mais pessoas conheçam a importância das questões ambientais e sustentabilidade.

Na reflexão sobre o desenvolvimento da EA na prática educativa, ao questionarmos as educadoras sobre as estratégias metodológicas voltadas para trabalhar essa temática em sala de aula, P1 menciona desenvolver um *“planejamento levando em consideração o alcance dos seus objetivos durante o processo, buscando enriquecer a vivência dos alunos através de práticas educativas, conversas em grupo, observações.”* (P1, 2019).

Ainda, destaca realizar ações como *“aulas práticas, debate sobre o tema, passeios, observações, trabalhos com resíduos, tais como coleta seletiva e reciclagem, aulas e projetos interdisciplinares.”* (P1, 2019). Em suas percepções, orientar, informar e discutir esses assuntos, que tratam da preservação e do cuidado com o meio ambiente visa a sustentabilidade e contribui de forma significativa para a formação de sujeitos conscientes.

Corroborando P2, no que se refere à metodologia, ao fundamentar-se,

“nos livros didáticos enviados pelo MEC, enfoca assuntos importantes relacionados a EA, livros de ciências, geografia e português. Conforme solicitação da SMED, trabalhos com livros e os principais assuntos (EA), formando então uma rede de informação e atividades práticas conforme os conteúdos do ano.” (P2, 2019).

Nesse sentido, os PCNs vêm fortalecer para os professores a importância de se trabalhar a EA como forma de transformação da conscientização dos indivíduos, sendo uma forma de integrar as diversas áreas do conhecimento, o que na prática isso não acontece. Pois, em muitas instituições de ensino, ainda, a EA é abordada só na disciplina de Ciências, quando na verdade, deveria ser trabalhada em todas as matérias ministradas em sala de aula. Por isso, vale a reinvenção, busca de novas estratégias e sempre em processo de aperfeiçoamento.

A P3 menciona *“trabalhar com projetos, e dialogar com os colegas de turmas paralelas e demais.”* (P3, 2019). Nesta reflexão, um estudo no coletivo permite ao professor refletir com seus colegas de profissão sobre os desafios que se apresentam diante dos resultados, reformula os seus saberes e adquire novos conhecimentos que auxiliarão na aprendizagem dos alunos. Ser professor então passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, e que requer de suas ações uma articulação dos saberes de forma construtiva, primando por uma visão de totalidade, quer em sua formação, quer no desenvolvimento de seu exercício de prática.

Em suma, no excerto sobre a abordagem da EA na prática educativa, a P1 diz que:

“A EA é peça chave para um mundo melhor. Conscientizar nossas crianças e jovens sobre a importância da preservação ambiental, assim como a adoção de práticas ecologicamente corretas é fundamental e necessária para a construção de um futuro sustentável, limpo e onde os recursos naturais não sejam extintos.” (P1, 2019).

Diante do exposto, as professoras consideram indispensável trabalhar a EA em suas ações pedagógicas, tanto nos ambientes escolares, bem como, na comunidade, demonstram uma preocupação em estimular a conscientização sobre a preservação do meio ambiente. No entanto,

o processo de formação em ambiente escolar, segundo Freire, é um percurso emancipador, dialógico, de sujeitos e não de objetos. Assim ele explica:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (FREIRE, 2014, p.25).

Nesta perspectiva, Carvalho (2012) comenta a importância da EA como ação educativa para construção de novas bases de conhecimento e de valores ecológicos nesta e nas futuras gerações. Pode-se dizer que as professoras possuem a consciência da importância de cuidar do meio ambiente.

Na reflexão referente a formação inicial e continuada de professores, as discussões sobre essa temática se tornam cada vez mais relevantes nos últimos anos, percebe-se que no caminhar da profissão como docente, a formação continuada se mostra um pouco esquecida e pode-se comentar que a qualidade da educação se constitui e se ancora no processo de atualização de professores. Portanto, este item reúne algumas considerações levantadas pelas professoras acerca de sua formação.

Neste sentido, Oliveira (2007, p. 110) destaca-se sobre a importância da formação profissional do docente:

No âmbito da formação profissional, é preciso distinguir a especificidade da formação de professores. É preciso então pensar na instrumentalização do professor na sua construção individual/coletiva de um saber ambiental que seja suficiente para pautar suas ações educativas e socioambientais tanto em direção à transformação das realidades consideradas desfavoráveis à sustentabilidade ambiental e à qualidade de vida e ambiental como um todo, como da valorização das práticas sustentáveis existentes.

Ao refletir o excerto a seguir voltado para a participação de cursos ou formação continuada em EA/MA, observa-se que muitos docentes vivenciam contato com o tema no decorrer da formação acadêmica. Isso é constatado quando a P1 (2019) compartilha sua experiência afirmando que foi *“apenas na graduação em que este tema era abordado em algumas disciplinas ou em trabalhos acadêmicos.”*

Dessa maneira, notou-se que o conhecimento que P1 possuem sobre EA, é consequência de sua vivência durante o período de vida acadêmica na graduação. Fato este que nos leva a entender que a professora trabalha a EA de forma fragmentada porque não possuem conhecimentos abrangentes sobre a temática.

No entanto, ademais argumentam que não tiveram contato com o tema em sua caminhada acadêmica, visto que os excertos das professoras P² e P³ quando questionadas sobre o assunto, trazem respostas diretas e curtas, deixando claro também, a não participação em cursos que

abordam a EA, bem como, o pouco interesse em atualizações e/ou em processo contínuo de formação.

Por conseguinte, ao serem questionadas sobre dificuldades/facilidades em trabalhar a EA/MA com seus alunos, a P1 (2019) relata “não” enfrentar nenhum problema neste contexto. No entanto, a P2 relata *“minha dificuldade é desenvolver projetos sólidos que possam proporcionar ao aluno uma consciência notável em relação à proteção da natureza.”* (P2, 2019). Assim, justifica suas dificuldades ao dizer *“não tenho formação, não faço cursos, o que proponho para os alunos fazem parte da minha cultura e no que acredito ser de importância sobre o MA. Busco informações na internet quando algo me causa insegurança.”* (P2, 2019). Acredita-se então, que tal dificuldade não se relaciona apenas com a ausência da abordagem do tema durante a graduação, mas a não formação permanente pela qual os professores necessitam passar enquanto mediadores do saber.

No entanto, pode-se trabalhar essas dificuldades participando de formações continuadas, já que são ofertados curso de especialização e essas formações podem vir a colaborar para que esses docentes adquiram experiência e conhecimento para sanar as carências iniciais e passem a planejar e desenvolver práticas pedagógicas em EA com a intencionalidade objetivada.

Nesse viés Carvalho (2006), destaca que a EA deve ser uma das prioridades no curso de formação de professores, pois o futuro do planeta depende das ações que são tomadas pelo homem. E se o docente não tiver conhecimento da importância desse tema, fica difícil inseri-la na sua prática pedagógica, visto que elas irão entender que a prioridade são apenas os assuntos específicos de sua disciplina.

Diante disso, Freire (2001, p. 28) diz que a formação não acontece num único momento, “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes.” O autor define a importância de uma constante atualização para a prática pedagógica e ainda diz que, a partir do trabalho do professor, a formação também pode acontecer na sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do docente. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Corroborando neste contexto, a BNCC traz em seu texto, referências à formação continuada, salientando a sua importância, como no trecho a seguir:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018, p. 21).

Em suma, pode-se dizer que a formação continuada é fundamental no papel docente, o educador age, pensa sobre sua ação e a partir do que foi refletido suas ações posteriores, indiscutivelmente, contribuirão para uma melhor aprendizagem dos educandos e também para

a prática do educador. Freire (2014, p. 40) corrobora ao dizer, “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Dessa forma, a formação inicial e continuada dos professores é fundamental para as práticas integradas e para a busca de novos caminhos para a escola e a educação. Um olhar mais amplo e concreto das perspectivas educacionais e de aprendizagem será possível pela formação, experiência e vivência em sala de aula, pois, sempre temos o que aprender e o que ensinar.

Ao refletirmos os excertos, observamos pertinentes questões referente às práticas, quais são planejadas/desenvolvidas pelas professoras, no intuito de educar por meio de instrumentos metodológicos de ações coletivas, que possam trabalhar hábitos para a promoção de preservação do meio ambiente e, também direcionadas aos cuidados necessários com a natureza.

Ademais, relatam planejar em seu cotidiano, atividades educativas que envolvem temas relacionados à EA. Mencionam realizar aulas voltadas para o sensibilizar e que venham contribuir para que a criança reflita sobre suas atitudes referentes às questões socioambientais do meio no qual se inserem e do mundo de forma geral.

No entanto, ao revisar questões que se enquadram na formação de professores, demonstraram estar cientes de que a formação no campo da EA ou do MA aconteceram em disciplinas e trabalhos acadêmicos no decorrer de sua vida universitária, ainda que de forma fragmentada. Nesse sentido, as docentes assumem a falta do próprio envolvimento formativo, a não participação de eventos/cursos que abordam EA/MA, e salientam a carência da formação continuada, no âmbito escolar e institucional, no âmago dessa temática.

Conseqüentemente, muitas das dificuldades encontradas na abordagem sobre o tema, podem se correlacionar com a insuficiência de entendimentos do assunto. Com isso, se percebe a existência de lacunas no ensino da EA, que pode ser amenizada por meio de formações continuadas e diálogos promovidos no ambiente escolar com seus pares, na busca de melhor compreensão do tema.

Palavras-chave: Escola. Prática Pedagógica. Docentes. Formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://base-nacional-comum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 maio. 2021.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la Enseñanza:** investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução: J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção ecológica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 2016.

MEDEIROS, B. Aurélia *et al.* A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, H. T. de. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! *In*: **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Ministério da Educação/MEC – Departamento de Educação Ambiental. Brasília, DF: UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm-documentos/publicacao3.pdf>. Acesso em: 03 maio 2021.

EDUCAÇÃO INFANTIL E DOCUMENTOS LEGAIS CURRICULARES: CONEXÕES COM A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

MARTINS FILHO, Altino José
Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC/PPGE/NAPE)
Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)
altinojosemartins@gmail.com

MARTINS FILHO, Lourival José
Universidade do estado de Santa Catarina (UDESC/PPGE/NAPE)
lourivalfaed@gmail.com
Financiamento: PPGE/UDESC

O presente projeto investigativo está vinculado ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina, em conjunto com a Rede de Ensino Municipal de Florianópolis. Temos como objetivo central analisar os documentos legais, DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC-EI (BRASIL, 2017), e suas conexões teóricas e metodológicas com a Pedagogia da Infância.

Entende-se que o estudo dos documentos curriculares, da Educação Infantil, é fundamental na perspectiva de encontrar novas formas de ver as infâncias de nossas crianças, para assim, respeitá-las na sua construção histórica e cultural, como categoria geracional com identidade e estrutura própria, além de fortalecer as ações de ensino, pesquisa, extensão e formação de professores/as entre a universidade e a Educação Básica.

Neste sentido, apresentamos nosso interesse nas temáticas: a) currículo na educação infantil e b) formação de professores. Dois temas que se correlacionam e se intensificam considerando as reformas na Educação Básica no Brasil nas últimas décadas. Tais reformas educacionais estão atreladas às DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (2017), documentos nacionais que trazem novas orientações curriculares, nos discursos governamentais, no qual são colocados com o intuito de propagar a inovação pedagógica e a mudança educacional. A referida legislação tem referenciado uma concepção de currículo para a educação infantil flexível, aberto, centrado na criança e organizado por campos de experiências.

Em nossos estudos temos compreendido a Educação Infantil como sendo o segmento educacional que está centrado em “[...] promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Tomamos como norte essa premissa, presente na LBD 9394/1996, lei mandatária para pensar e fazer a educação de todas as crianças de zero a seis anos que estão em contexto de vida coletiva, denominados creches e pré-escolas. Assim, com base na legislação brasileira cabe refletir e analisar as práticas educativas e pedagógicas, a partir de encontros com registros de professores/as sobre as concepções de currículo e qual seus entendimentos sobre o saber-fazer com as crianças, no trajeto da vida cotidiana nos contextos das referidas instituições.

Os contextos educativos, creche e pré-escolas, tornam-se locais privilegiados para oportunizar que as crianças sejam as protagonistas em suas experiências cotidianas. O que exige um currículo que acolha as culturas infantis, os jeitos próprios das crianças serem crianças, ou ainda, que acredite na possibilidade das crianças, expressarem e exaltarem a força de seus desejos. Outrossim, há que se defender um currículo que não apenas aposte nas culturas infantis, mas que sustente no percurso da vida cotidiana, um conjunto de experiências vivas e vividas, no qual os encaminhamentos curriculares possam conduzir à participação e o protagonismo das crianças.

Segundo Richter e Barbosa (2010, p. 85) durante muitos anos as crianças foram descritas e definidas principalmente por suas fragilidades, suas incapacidades e sua imaturidade. Acrescentam, as autoras, que as crianças “não são reconhecidas como seres linguageiros, ativos e interativos em suas primeiras aprendizagens de convivência no e com o mundo.” Contudo, nos últimos tempos, as pesquisas vêm demonstrando as inúmeras potencialidades das crianças e isso tem representado um desafio quando se propõe elaborar as políticas e diretrizes curriculares, também quando se pretende pensar e concretizar as práticas pedagógicas.

Essas proposições, são questões que nos acompanham e implicam refletir sobre a elaboração do currículo na educação infantil e como este vem sendo efetivado com as crianças pequenas no dia a dia, localizando formas curriculares em contextos de creche e pré-escola em seus cenários curriculares.

O tema do currículo estudado e refletido a partir do funcionamento das instituições educativas e a sua configuração em nossa sociedade, torna-se urgente e emergente quando lançamos mão da criticidade como objeto de mudança. Analisar as políticas públicas atuais DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (2017), torna-se algo essencial, uma possibilidade de encontrar novas formas de ver as infâncias de nossas crianças, para assim, respeitá-las na sua construção histórica e cultural, como categoria geracional com identidade e estrutura própria.

Nessa compreensão, reside a relação intrínseca entre currículo e práticas pedagógicas, que se concretiza no cotidiano. Além do mencionado anteriormente, alterações recentes em relação à estruturação da Educação Básica brasileira revelam que o cenário atual se constitui em um momento crucial para ressignificar a concepção sobre prática pedagógica, bem como a formação docente nos aspectos social, político, ético e pedagógico. Lançamos um olhar para os processos do trabalho educativo, políticas públicas e a formação de professoras/es da Educação Infantil que nos provoca a “olhar depois de ver”. Nossa proposição perpassa pelo alerta de Freire (1998) quando assevera a importância em “educar o olhar da observação” no processo de conhecer a realidade. Sendo assim, não basta apenas olhar, é preciso lançar-se ao mundo para perceber sua complexidade, movendo-se com liberdade, conhecendo as forças de desejos das crianças e suas singularidades de expressão.

Em relação a escolha dos procedimentos metodológicos, busca-se na pesquisa métodos qualitativos de cunho bibliográfico, documental e interpretativo. Quanto à abordagem, a pesquisa utilizará a metodologia qualitativa de caráter interpretativo que segundo Bogdan e Biklen (2003), a conceituação de pesquisa qualitativa remete a cinco aspectos básicos que tendem a configurar

esta tipologia de estudo: o ambiente natural, os dados descritivos, a preocupação relacionada com o processo, a preocupação com a significação e; por fim, envolve ainda, o processo de análise neste caso crítico e interpretativo

Nossa opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos e interpretativos se dá pelo fato de que neles se encontram os elementos básicos para a apreensão da multiplicidade de fenômenos presentes no momento da produção dos dados. Nossa pesquisa caminha por elaborações críticas à arquitetura da ciência em sua concepção cartesiana e conceitual absoluta, a qua muitas vezes nos impede de criar e construir análises mais próximas à ciência interpretativa (MARTINS FILHO, 2020, p. 53).

Em nossas primeiras análises, ainda em processo de investigação, é possível afirmar, que o tema: Práticas Pedagógicas e a Formação Docente nas Políticas e Diretrizes para a Educação Infantil, desde sua gênese, encontra-se envolvido em muitas polêmicas, identificando-se contradições e controvérsias na produção das diretrizes curriculares nacionais. No entanto, o que se destaca nas últimas décadas é a necessária construção da especificidade do projeto de educação e cuidado da primeira infância, estendendo-a às práticas pedagógicas. Ancora-se nesse pressuposto a busca pela consolidação de aprofundamentos teóricos para a constituição de uma teoria pedagógica que corresponda à especificidade do trabalho docente na e da educação infantil. Desse ponto de vista, tem-se assistido à defesa de que é necessário estruturar as peculiaridades das práticas pedagógicas para a faixa etária de zero a seis anos, sem constituir-se em substituto da família ou seguir o modelo de escolarização precoce, nos moldes da escola tradicional do Ensino Fundamental. Logo, a docência na educação infantil extrapola o modelo de professor com formação para exercer seu trabalho em instituição escolar ou seguir modelos de currículos prescritivos e conteudistas.

As decisões tomadas na definição e no delineamento do currículo incluem as perspectivas políticas do ato educativo e influenciam a constituição de subjetividades e identidades. Por exemplo, Kramer (1995, p. 12) define currículo como: “[...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos.” A autora salienta que ele é um instrumento de apoio à organização da ação educativa, expressa toda a intencionalidade do trabalho pedagógico com as crianças e o orienta; pensar sobre ele requer reconhecer como os pequenos são vistos nas instituições. Para a autora, a proposta curricular deve, então, considerar as características das crianças, o que demanda o reconhecimento da infância como categoria geracional com especificidades próprias.

Barbosa (2006) aponta que ele deve estar articulado às práticas culturais e ter significado para o grupo com o qual trabalhamos. Ainda nessa direção, Barbosa e Quadros (2017, p. 48) entendem que o currículo na educação infantil precisa ser: “[...] um artefato educativo proposto e concretizado no diálogo e na reinvenção das relações entre a sociedade e a escola, entre as diferentes gerações, entre adultos e crianças.”

Gimeno Sacristán (2000), outro autor curricularista, também defende que a elaboração do currículo conte com a intervenção ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo e nos instiga a pensar: O currículo possui um caráter emancipatório ou engessa a criança? Auxilia ou dificulta

o protagonismo e a participação infantil? As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem currículo como um componente da proposta pedagógica, um: “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...]”. (BRASIL, 2009, p. 12)

Ao refletir sobre a docência na educação infantil e os princípios que sustentam o desenvolvimento e a educação das crianças pequenas, Rocha (2017, p. 89) lembra: “[...] toda orientação educativa ou curricular exige em paralelo conhecer as crianças.” Esse pressuposto coloca, para os responsáveis pela ação pedagógica, a necessidade de observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que elas já possuem como repertório vivencial, suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações, e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Para nós, tal indicação, se faz urgente e emergente, podendo ser melhor contextualizada e problematizada, quando pensar a formação docente, por esse viés teórico, prático e metodológico de fazer e produzir as propostas curriculares.

Nas análises de Rocha (2017, p. 90-91), a responsabilidade de dirigir a ação educativa envolve:

[...] um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos em âmbito mais ampliado e plural, porém sem finalidade cumulativa ou caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. A apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, em uma infância determinada.

A elaboração e a efetivação desse currículo precisam ser pautadas em uma dimensão filosófica e sociológica de cooperação que enfatize a participação e o protagonismo infantil, redirecionando uma educação para a criança para uma educação com a criança.

Destarte, as questões privilegiadas para nossa pesquisa, se relacionam à constituição de uma cosmovisão abrangente de currículo e prática pedagógica focando o pensar e o fazer educacional e pedagógico nos relacionamentos e na participação recíprocos das crianças entre elas e delas com as/os professores/as. Assim, a nossa pesquisa ancora-se na concepção de educação infantil, não como mera instrução e transmissão de conhecimentos, mas como apropriação da cultura para a formação integral do sujeito histórico e cultural. Tal concepção tem se pautado dentro das abordagens culturais e hermenêuticas, no qual o sujeito não se define fora de sua cultura e do seu processo histórico-social-cultural, mas intrinsecamente dentro dele.

Palavras-chave: Pedagogia da Infância. Pesquisa Bibliográfica. Currículo. Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **PARECER CNE/CEB nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovado em 11 de novembro de 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMER, S. **Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil**: uma síntese. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, P. D. (Org.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARTINS FILHO, Altino José (org.) **Criança pede respeito**: ação educativa na creche e na pré-escola. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. Florianópolis: Editora Insular, 2020. 260 p.

MARTINS FILHO, A. J.; LENI V. D. (Org.). **Lugar da Criança na Escola e na Família**: a participação e o protagonismo infantil. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Uma Agenda de Estudos sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de Educação Coletiva. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/issue/view/59>. Acesso em: 01 jan. 2021.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil**: Especificidades da docência. Florianópolis: UDESC, 2013.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Formação de professores e trabalho na Educação Infantil: considerações prepositivas. In: SOUZA, Alba regina Battistide; SARTORI, Ademilde Silveira; NORONHA, Elisiane Cristina de Souza de Freitas (org.). **Formação Docentes e práticas pedagógicas**: Cenários e trajetórias. Florianópolis: UDESC, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Relações Sociais e Educação Infantil: Percursos, Conceitos e Relações de Adultos e Crianças. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu/MG: 2012. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 01 jan. 2021.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Encontro entre as Culturas Infantis e as Minúcias da Vida Cotidiana. *In*: LOOS, Adriana S.; SOUZA, Flávia, B.; VARGAS, Gardia (org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência nas(s) infâncias. Curitiba: Editora CRV, 2019a. p. 37-60.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Uma Agenda de Estudos sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de Educação Coletivo. *In*: Infância, Educação Infantil e Formação de Educadores. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 43-53, 2019b.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, Maria Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 01 jan. 2021.

ROCHA, E. A. C. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INGRESSANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERONDI, Marisete Maihack
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariseteperondi@hotmail.com

FELDKERCHER, Nadiane
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
nadianef@gmail.com

Os cursos de licenciatura tem sido o *lócus* de formação inicial dos professores que atuam na Educação Básica. São esses cursos que formam professores oferecendo-os bases teórico-metodológicas para o exercício da docência. Segundo Imbernón (2011, p. 17), na “formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.”

O autor sugere que a formação de professores tenha como princípio a articulação entre a teoria e a prática. As situações práticas reais da atuação do professor são um bom princípio para a formação e para o pensar e planejar as ações docentes. Podemos compreender que esse “currículo de estudo de situação práticas reais” pode dizer respeito tanto a formação inicial quanto à formação continuada. Ainda, visto que não há soluções para tudo, entendemos que não há uma formação que dê conta de tudo ou que se finde. Com inspiração em Imbernón (2011) compreendemos que a formação de professores é um processo dinâmico, vivo, inacabável e também pautado no coletivo dos profissionais.

Imbernón (2011, p. 15) sugere formar professores

[...] por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais.

A partir da articulação entre teoria e prática e da valorização do trabalho coletivo visualizamos diferentes possibilidades de formação como, por exemplo, por meio de trabalhos com grupos de estudo, de trocas de experiências, de pesquisas, de reflexões a partir de cursos específicos de formação, de oficinas.

Ao tratarmos da formação de professores é importante reconhecermos também as diferentes etapas de atuação bem como as diferentes áreas de conhecimento desse profissional. Professores que se formam para atuar na Educação Infantil, por exemplo, devem ter contemplado em seus currículos formativos as especificidades da ação docente dessa etapa da educação.

Kramer (2005) indica que a formação dos profissionais da Educação Infantil precisa atender a dimensão cultural de vida das crianças, considerar as especificidades da infância, sua capacidade

de criação e imaginação. Para tal, é necessário trabalhar em prol da formação de professores que adotem medidas concretas e que assumam posturas no sentido de valorizar essas especificidades da infância. Kramer (2005) lembra ainda que a formação do professor que atua na Educação Infantil precisa aliar a prática e a reflexão crítica, ou seja, valorizar o saber produzido na prática da docência nessa etapa, sem abrir mão de análise crítica dessas situações específicas e do contexto mais amplo que o envolve.

Nesse trabalho, no âmbito da formação de professores, consideramos uma fase específica da carreira, que se inicia após a formação inicial dos professores, com seus ingressos profissionais nas instituições de ensino, que é a inserção profissional docente ou iniciação à docência. Para Cardoso (2013), a iniciação à docência é uma extensão da formação inicial e está articulada ao desenvolvimento profissional do professor.

Os professores que vivenciam essa fase, denominados de professores iniciantes, são imersos em inúmeras aprendizagens, provindas essencialmente das demandas do trabalho. Segundo pesquisa de Chaves (2013), os professores iniciantes na Educação Infantil podem vivenciar concomitantemente tanto encantamentos e paixão pela docência com crianças quanto uma série de dificuldades que impactam em suas práticas. Entre os desafios do início na docência na Educação Infantil, Chaves (2013) destaca a quantidade de alunos na sala, as mordidas e choros das crianças, a construção de uma rotina, os acidentes, o comportamento das crianças, a relação com os responsáveis, a insegurança, as relações com os pares, o planejamento das práticas, a estrutura da organização escolar, a falta de estrutura pedagógica, a falta de materiais e de brinquedos e a desvalorização profissional. Diante disso, a autora evidencia a importância do apoio a esses professores, que perpassa a acolhida na escola e pelos pares mais experientes.

Ao pesquisar a aprendizagem profissional da docência de professores em início de carreira e que atuavam em creches, Voltarelli (2013) reafirma a ideia de que a iniciação à docência é um período de grandes aprendizagens para o professor, que vai se transformando enquanto docente e estabelecendo suas bases de conhecimento para sua atuação. Ela observou que as professoras ao iniciarem a carreira necessitam se adaptar à cultura escolar e, de maneira mais efetiva, incorporar ou transformar todas as aprendizagens tidas na formação inicial em suas ações docente. Nessa fase, portanto, é natural que as professoras passem a questionar a formação inicial que receberam, a identificar as lacunas formativas e a buscar possibilidades para a ampliação de seus conhecimentos docentes (VOLTARELLI, 2013).

Voltarelli (2013) ainda aponta que a prática pedagógica de um professor que atua na Educação Infantil envolve múltiplos fatores como a quantidade de crianças por sala, as condições de trabalho, os materiais disponíveis, a postura da direção, as exigências dos pais, crenças e concepções do professor a respeito do que é ser criança, do que é o papel do professor e do que elas entendem por Educação Infantil.

Já Cerisara (2002) observa que a formação e a atuação dos profissionais da Educação Infantil requerem uma aproximação aos universos infantis, sobretudo uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolva em conjunto o cuidar e educar para além

do saber-fazer. As práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil exigem um olhar atento para as crianças, um pensar sobre e com elas para, por fim, decidir o que e como fazer. Essas ações precisam ser planejadas, levando em consideração os espaços, os tempos e os desejos e necessidades dos educandos.

Os eixos da atuação das professoras da Educação Infantil são o cuidar e educar as crianças. Há quem menospreza ou pouco valoriza esse trabalho justamente por esse cuidado com o corpo, com a alimentação, com o bem-estar da criança, considerando esse processo “menos educativo”. Cerisara (1996) amplia essa visão do cuidado argumentando que isso significa desenvolver atividades como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer meios de comunicação envolvendo emoções e estímulos. Não se trata de uma concepção limitada do cuidar, como sendo um ato de saciar as necessidades biológicas, nutritivas ou higiênicas das crianças. É uma concepção de docência abrangente que, além do cuidado, implica na complexidade do educar, na compreensão das crianças, de seus estágios de desenvolvimento, dos estímulos apropriados para cada fase, da apropriação das múltiplas linguagens, entre outros (CERISARA, 1996).

Tendo por base esses princípios sobre a formação do professor, sobre o ingresso na docência e sobre a formação e atuação específica do professor de Educação Infantil, neste trabalho buscamos **analisar as necessidades formativas e as sugestões de formação específicas às professoras iniciantes na Educação Infantil**. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter empírico, utilizou entrevista semiestruturada para a coleta de dados junto a seis professoras iniciantes na Educação Infantil da rede municipal de Maravilha, Santa Catarina¹. Os dados analisados, a partir de princípios da análise de conteúdo, foram respostas da questão: No momento, quais são as suas necessidades formativas? Que sugestões você daria para o desenvolvimento de um curso de formação específico para docentes iniciantes na Educação Infantil?

Entre as **necessidades formativas** das professoras da Educação Infantil estiveram o planejamento, o como atuar e as inseguranças. Pontuamos que essas necessidades acabam por tornar-se expectativas de formação para o desenvolvimento profissional dessas professoras. Lembramos, ainda, assim como apontou Voltarelli (2013), que consideramos normal o questionamento da formação inicial por parte das professoras que se iniciam na docência.

Relativo às necessidades formativas do **planejamento** trazemos os seguintes relatos: “Ainda tenho bastante dificuldade em planejamento, planos de aula.” (Professora A); “No planejamento eu sinto pra mim, que me faltou [formação inicial].” (Professora B); “No planejamento faltou um pouco [na minha formação inicial].” (Professora D); “Quando eu iniciei eu senti dificuldade de planejamento.” (Professora E). Chaves (2013) também identificou o planejamento como um dos desafios enfrentados no início da docência na Educação Infantil. Essa necessidade talvez seja decorrente da pouca experiência de planejar, a qual dará subsídios e apoio para os futuros planejamentos. Além disso, o próprio conhecimento sobre a fase de desenvolvimento de cada criança bem como sobre suas dificuldades e limitações oportuniza condições para que o professor

¹ Todas colaboradoras são mulheres portanto assumimos a escrita no gênero feminino.

planeje práticas pertinentes à turma com a qual trabalho. Essa ideia é amparada na literatura da área da Educação Infantil como, por exemplo, em Cerisara (2002) quando considera importante o pensar sobre as crianças e o pensar com as crianças afim de decidir o que e como fazer, levando em consideração os espaços, os tempos, os desejos e necessidades dos educandos.

Outra necessidade formativa das professoras em início de carreira na Educação Infantil diz respeito ao **como atuar** ou à que atividades desenvolver, conforme expresso nas seguintes falas: “[...] atividades que possam ser trabalhadas no berçário, com criança de dois anos, [...] o que esta faixa etária tem que aprender e de que forma o professor pode ensinar [...]” (Professora A); “[...] [necessidades relativas ao] desenvolvimento das crianças, por faixa etária [...], temas do dia a dia.” (Professora C); “[...] relacionadas as práticas pedagógicas, cuidar e educar, rotina escolar.” (Professora E). Observamos que as professoras apresentam angústias referentes ao como atuar com crianças pequenas, solicitando apoio e suporte relativos aos processos educativos que ocorrem nessa etapa. Isso nos lembra Ostetto (2012) ao registrar que olhar para as crianças e conhecer suas singularidades é um princípio da prática pedagógica do profissional que atua na Educação Infantil. Olhar as crianças como um todo, conhecê-las, respeitar suas individualidades e dificuldades, ser sensível, acolher e oportunizar espaços de aprendizagens a partir das singularidades das crianças são elementos que devem ser considerados nas práticas das professoras de Educação Infantil.

Essas falas também marcam as rotinas da Educação Infantil, o dia a dia do trabalho das professoras com crianças pequenas e a articulação entre o educar e o cuidar – características marcantes das práticas pedagógicas nessa etapa. Esses apontamentos aproximam-se das concepções de práticas de cuidar e educar apresentadas anteriormente, as quais consideram a abrangência e complexidade dessas ações, que vão além do cuidado na perspectiva das necessidades biológicas, nutritivas e higiênicas e contemplam a compreensão das crianças, de seus estágios de desenvolvimento, dos estímulos apropriados para cada fase, da apropriação da linguagem oral, entre outros (CERISARA, 2002, 1996).

Ainda, outro aspecto marcante que se destacou junto às necessidades formativas foi a dimensão das **dúvidas e inseguranças** dessas professoras iniciantes na Educação Infantil, conforme relatos: “Minha maior dificuldade é que não me sinto pronta para ser professora, não sei tudo, tenho várias dúvidas, muitas dificuldades” (Professora A); “[...] todas as inseguranças e as dificuldades [...], dúvidas.” (Professora B). Esses dados assemelham-se aos dados da pesquisa de Cardoso (2013), que também identificou nas professoras iniciantes da Educação Infantil a insegurança, o medo e as angústias. Compreendemos que a pouca experiência e a construção da identidade profissional vivenciada pelas professoras repercutem nesses sentimentos. A prática, a verificação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças bem como os retornos de colegas professores, gestores e pais tende a dar mais segurança para essas professoras que se iniciam na profissão.

Tendo em vista a superação dessas necessidades formativas, as professoras foram convidadas a apresentarem **sugestões de formação específicas às professoras iniciantes na Educação Infantil**, entre as quais destacaram o planejamento, a troca de experiências entre as professoras e a importância da formação com temas específicos da Educação Infantil. Como exemplos dessa

formação específica as professoras mencionaram a Jornada da Educação Infantil, estudos da BNCC e oficinas práticas.

Ao trazermos e discutirmos essas sugestões das professoras, retomamos a concepção de que a formação docente é uma constante e o apontamento de Imbernón (2011) de que não há uma formação genérica que traga soluções para todos problemas.

Algumas professoras frisaram a dificuldade que apresentam quanto ao **planejamento** de suas práticas pedagógicas e, portanto, sugeriram momentos formativos que contemplassem esse aspecto. Argumentaram: “eu gostaria de algo voltado para [o planejamento], sentar, fazer, trocar ideias, [...], ouvir o que costumam fazer, criar.” (Professora B) e “Precisamos de mais tempo para planejamento.” (Professora D). Observamos que essa orientação para o planejar das ações docentes dessas professoras em início de carreira na Educação Infantil parece ser fundamental. Essa orientação voltada ao planejamento pode ser essencial para que essas professoras superem alguns de seus desafios práticos. Ademais, como já apontado por Cerisara (2002), as práticas pedagógicas da Educação Infantil exigem um pensar sobre as crianças, um pensar sobre o que fazer com essas crianças, um pensar em como desenvolver essas ações com as crianças e isso representa e dá importância ao planejamento pedagógico.

No excerto de fala da Professora B também é possível identificarmos a sugestão de momentos formativos que contemplem a **troca de experiência entre as professoras da Educação Infantil**. Complementando, ela relatou que gostaria de ter espaços para “trocar ideias com profissionais mais experientes” e lembrou que “às vezes, o que a gente precisa é só de uma mão estendida para dizer: estou aqui, se precisar bate na minha porta”. Essa fala aproxima-se dos resultados da pesquisa de Cardoso (2013), que identificou o interesse das professoras iniciantes da Educação Infantil em conversar com as colegas sobre o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, em obter indicações de materiais, em serem orientadas quanto a resolução de problemas com as crianças bem como em sentirem-se apoiadas e segurança quanto ao encaminhamento de suas práticas. De modo similar, Chaves (2013) também destaca a importância de as professoras iniciantes na Educação Infantil contarem com o apoio dos pares no ambiente de trabalho, sendo essa uma oportunidade de reflexão, de formação e de possibilidades de resignificação para as práticas docentes. Compreendemos que considerar as trocas de experiências docentes nos momentos formativos valoriza a escola, valoriza as professoras, valoriza suas práticas e oportuniza a formação a partir das experiências da própria escola, o que pode gerar mais envolvimento e sentimento de pertencimento por parte das professoras.

Tanto a sugestão de uma formação voltada ao planejamento quanto a sugestão da formação que valorize a troca de experiências podem evidenciar a pouca experiência profissional das professoras em início de carreira na Educação Infantil. Talvez, como desenvolvimento na carreira, as sugestões para a formação passem a ser outras.

Outra sugestão foi a **formação com temas específicos da Educação Infantil**. Algumas professoras sugeriram: “curso específico, com práticas” (Professora B) e “cursos específicos para a Educação Infantil” (Professora E). Essas sugestões nos lembram que as formações continuadas

de professoras ofertadas pelas redes de ensino contemplam, algumas vezes, uma dimensão mais ampla da educação e das práticas de ensino, não explorando as especificidades do educar em cada etapa escolar. Percebemos que as necessidades e consequentes demandas formativas das professoras iniciantes na Educação Infantil dizem respeito às práticas pedagógicas específicas às crianças pequenas. Essa especificidade, como lembra Voltarelli (2013), envolve múltiplos fatores, como as concepções do professor a respeito do que é ser criança, do papel do professor, do que elas entendem por Educação Infantil, da utilização de distintos materiais pedagógicos, da relação com os pais, das condições de trabalho – aspectos podem ser contemplados em formações específicas às professoras da Educação Infantil.

Para uma formação específica voltada à Educação Infantil, as professoras em início de carreira apresentaram três sugestões. A primeira sugestão lembrou uma formação continuada que já era oferecida pela rede municipal: “Que voltasse a Jornada da Educação Infantil, que era oferecida pela Unesco.” (Professora E). A referida Jornada era uma formação específica para as profissionais que atuam com crianças pequenas, com reconhecimento por parte dessas profissionais. A segunda sugestão, indicou “Momentos de estudo sobre a BNCC por ser algo novo.” (Professora C). Compreendemos que Base trouxe certa preocupação para as professoras, visto que a mesma redefine o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para a Educação Infantil, o que sugere uma prática pedagógica voltada para tal. Já a terceira sugestão foi o desenvolvimento de oficinas, conforme apontaram as professoras: “Oficinas que não seja tão teórico mais atividades práticas, com construção de materiais.” (Professora C), “Oficina de cursos mais práticos, voltados para a prática docente no dia a dia.” (Professora D) e “Oficinas sobre avaliação, alfabetização lúdica e oralidade na Educação Infantil.” (Professora E). Observamos que essas sugestões requerem práticas, solicitam metodologias, recursos e materiais para o trabalho junto às crianças pequenas. As três sugestões, que focam nas especificidades da atuação das professoras na Educação Infantil, lembram alguns apontamentos de Cerisara (2002) quando afirma que a formação para os profissionais da Educação Infantil deve abordar temas que tenham estreita relação com a sua prática, sugerindo a utilização de oficinas por terem o potencial de trabalhar os saberes docentes articulados às experiências concretas.

Em síntese, observamos que a prática pedagógica das professoras iniciantes na Educação Infantil tem evidenciado algumas necessidades formativas relativas, por exemplo, ao planejamento das práticas pedagógicas, as especificidades do como atuar com crianças pequenas, as rotinas da Educação Infantil, ao desenvolvimento infantil, à segurança ou confiança profissional. Diante de suas limitações as professoras também apresentaram sugestões formativas que podem dar conta dessas particularidades vivenciadas no início da carreira, destacando o trabalho formativo focado, por exemplo, no planejamento, na troca de experiências entre as professoras, na valorização das especificidades da atuação na Educação Infantil, nas oficinas pedagógicas. Cabe às instituições de educação infantil ou a rede municipal de ensino a sensibilidade para com essas necessidades e sugestões para, então, propor alternativas de desenvolvimento profissional para essas ingressantes no magistério.

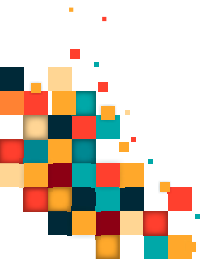


Esses dados evidenciam que a formação docente é processual, contextual e inacabável. Evidenciam, ainda, que as expectativas de formação continuada dessas professoras ingressantes na Educação Infantil dizem respeito às particularidades tanto da fase da carreira que vivenciam (iniciação à docência) quanto da etapa da educação na qual atual (Educação Infantil).

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Professoras iniciantes.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da Educação Infantil:** encantos e desencantos da docência. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.
- CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHAVES, A. M. Q. **Professoras iniciantes da Educação Infantil:** percursos de aprendizagem da docência. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.
- OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (org.) **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012, p. 13-32.
- VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência:** que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches? 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.



FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMUNITÁRIA DE PORTO ALEGRE -RS

PAULO, Fernanda dos Santos
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEEd)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fernandaeja@yahoo.com.br

O estudo trata do processo de formação de educadoras das Escolas Comunitárias de Educação Infantil, em regime de parcerias público-privado, situadas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Nosso estudo é bibliográfico e documental, utilizando-nos de materiais disponibilizados pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA).

A AEPPA nasceu como Movimento de Educação Popular na década de 1990, institucionalizando-se em 2000 para a luta em prol da formação de educadoras da Educação Infantil, da Educação de Jovens e Adultos e de educadores sociais (políticas da Assistência Social). Firmou várias parcerias, na perspectiva de movimento social popular, com universidades para a formação inicial e continuada de educadoras que atuam em instituições comunitárias (hoje conhecidas como Organizações Sociais).

Flores (2007), Susin (2005; 2009) e Paulo (2010; 2013) apresentam pesquisas que identificam historicamente o processo de construção do regime de parcerias público-privado da política de Educação Infantil na capital gaúcha. Recentemente, em continuidade destes estudos, contamos com a dissertação de Prunier (2018) que versa acerca das parcerias público-privado e suas implicações para o trabalho docente.

No caso de Porto Alegre, contexto desse estudo, foi no ano de 1993 que se deu o início das primeiras parcerias entre Prefeitura Municipal de Porto Alegre, via Secretária Municipal de Educação e as Organizações Sociais, mediante assinatura de convênio para a institucionalidade das *Creches Comunitárias*. Nesse período, foram aproximadamente, quarenta instituições que firmaram parceria com a administração pública municipal. O processo de parceria realizou-se mediante intensa mobilização de movimentos comunitários, em especial das periferias da cidade, sobretudo em virtude de dois fenômenos, a saber: 1) Extinção da Legião Brasileira de Assistência; 2) Contexto do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (PAULO, 2010; 2013).

Inicialmente as educadoras das Escolas Comunitárias de Educação Infantil não possuíam formação profissional específica. Atualmente, estudos de Paulo (2013) e Prunier (2018) somados aos dados coletados na Associação de educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) revelam que o contexto de profissionalização destas educadoras permanece precarizado e divergente das legislações¹ da educação nacional, as quais exigem licenciatura para atuação docente na

¹ Referente a exigência de formação profissional conferir as seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/1996: Art. 62) e o atual Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014) parcerias entre a administração pública, na meta 15.

educação básica. O presente texto apresenta as implicações dessas parcerias público-privadas no processo de formação das educadoras das Escolas de Educação Infantil de Porto Alegre - RS.

As parcerias público-privadas na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre, por meio das Instituições de Educação Infantil, sem fins lucrativos, possuem implicações com relação ao processo de precarização na/da formação de profissionais da Educação Básica, tais como: o retorno das políticas assistencialistas de cunho benevolente e da desestatização por parcerias público-privado meio da transferência da execução de políticas educacionais que deveria ser de responsabilidade do município (BRASIL, 1996) para as Organizações Sociais. Essa transferência de responsabilidade, embora parcial, representa uma das faces do debate do neoliberalismo que versa sobre a necessidade de diminuir o Estado via privatização; similarmente, a discussão da Terceira via que, de igual modo, afirma que o Estado deve diminuir, considera imperativa a democratização na execução de políticas sociais, transferindo-as para a Sociedade Civil Organizada (PERONI, 2008; 2012). Nesse contexto, nos interessa analisar o trabalho das profissionais de educação que atuam nessas instituições, mais especificamente, a formação profissional delas.

Essas educadoras da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre, na sua maioria, residem próxima ao espaço de atuação profissional, foram indicadas ao emprego e não possuem formação em nível superior. Segundo estudos realizados na AEPPA em 2019, a grande parte das educadoras não possui mais vínculos com os movimentos populares das comunidades, como aquelas que iniciaram como educadoras entre os anos de 1990 a 2006. Essa constatação revela o distanciamento das relações dos movimentos sociais cuja pauta inicial foi a luta pelo direito a creche, com a atual política de parcerias público-privado.

Inicialmente o processo de conveniamento foi influenciado pelos movimentos populares comunitários através da luta por política pública da Educação Infantil, permanecendo executado com a participação de lideranças comunitárias, sobretudo no tocante a gestão das escolas comunitárias. Esses gestores não possuem formação acadêmica na sua maioria.

As Instituições de Educação Infantil sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Porto Alegre, não possuem trajetória de debate sobre o trabalho e formação docente das profissionais de educação. Flores (2007), Paulo (2013) e Susin (2005; 2009), sinalizam essa problemática apontando que o único movimento em defesa da formação das educadoras atuantes nas Instituições de Educação Infantil Comunitárias é a AEPPA. Alusivo a esse contexto, os trabalhos que discorrem sobre a temática da formação de educadoras constam no Quadro 1:

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Quadro 1 - Teses e Dissertações sobre o contexto da Educação Infantil Comunitária

Otilia Kroeff Susin (2005)	<i>A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias</i>
Maria Luiza Rodrigues Flores (2007)	<i>Movimento e complexidade na garantia do direito à Educação Infantil: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989-2004)</i>
Graciete Maria de Oliveira (2008)	Formação de educadores populares: análise da experiência educativa de creches comunitárias vinculadas a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre – AEPPA.
Maria Otilia Kroeff Susin (2009)	<i>A qualidade na educação infantil comunitária em Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas</i>
Fernanda dos Santos Paulo (2013)	<i>A formação dos (as) educadores (as) populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA</i>
Simone Souza Prunier (2018)	A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente.

Fonte: a autora.

As teses e dissertações discutem a trajetória histórica e política das parcerias público-privado da Educação Infantil em Porto Alegre, referenciando a situação do negligenciamento da formação das trabalhadoras da primeira etapa da Educação Básica.

O trabalho das profissionais de Educação Infantil que atuam em instituições parceiras é configurado por regime de trabalho celetista, cuja denominação do cargo é de auxiliar de desenvolvimento infantil ou técnica do desenvolvimento infantil. Estas nomenclaturas constam na tabela de Função do Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul (SENALBA/RS), que representa essas profissionais. Como foi mencionado anteriormente, a maioria não possui formação em nível superior e as graduadas são contratadas como técnicas do desenvolvimento infantil. Ou seja, não há nenhuma trabalhadora da Educação Infantil das instituições parceiras com o poder público contratada como professora. Essa situação é denunciada pela AEPPA como condição precarizada de trabalho e desfavorável para a comunidade, já que as crianças não têm garantia de uma Educação Infantil com a mesma qualidade que a ofertada pela rede municipal.

A relação público-privadas tem demonstrado impactos no trabalho dessas educadoras que atuam como docentes, mas não são valorizadas como tal. Contraditoriamente, as legislações municipais amparam esse tipo de contratação, divergindo das legislações educacionais em âmbito nacional, como podemos conferir a seguir:

Art. 24 O professor é o responsável pelo processo educativo nas escolas/instituições e deverá estar presente nos grupos etários, nos turnos de atendimento.

§1º **Será admitida a atuação de profissionais de apoio ao professor, exigida a formação mínima de ensino médio, acrescido de capacitação específica a ser regulamentada por norma própria.**

§2º As ações dos profissionais de apoio devem se dar sempre sob a orientação e responsabilidade do professor. (PORTO ALEGRE, 2015, grifo nosso).

A legislação acima é proveniente do Conselho Municipal de Educação (CME) de Porto Alegre regulamentou a Resolução de n. 015/2015. Constatamos que a terminologia “ professor”

consta no documento, mas na realidade concreta não há nenhum trabalhador contratado com esse cargo. Outrossim, algumas educadoras possuem a titulação de docente e são contratadas como profissional habilitada para o magistério com o cargo de Técnica de Desenvolvimento Infantil. Atualmente, há uma promessa de contratação de professores em contrapartida de o aumento de repasse às escolas comunitárias, estimado em 81% até 2020, conforme notícia na página da SMED².

Relato de uma educadora, participante da AEPPA, confirma a ligação entre o repasse financeiro e a formação docente: "Acredito que com o aumento de verba venha junto a exigência semelhante as escolas municipais, por isso está tudo no mesmo pacote de educação infantil. Ele [secretário de educação] deixou bem claro que junto vem a contrapartida que é contratação de professores para todas as faixas etárias." Esse depoimento indicia a compreensão de formação docente como favor e bônus, ao invés de direito das crianças em ter profissionais qualificados.

A princípio, a política de conveniamento era para ser provisória, conforme conversa realizada com José Clóvis de Azevedo, em detrimento de estudos e pesquisas realizadas a partir da AEPPA. Confirma-se essa intenção de provisoriedade na tese de Flores (2007). Nesta mesma pesquisa concernente ao contexto de parceria e a questão do processo formativo das educadoras, podemos identificar que:

O **convênio entre o município e as creches** vinculadas à extinta LBA incluía um **repasse mensal de verbas por parte da prefeitura a cada instituição conveniada, proporcional ao número de crianças atendidas**, para fins de **manutenção e pagamento de pessoal**. Além do repasse, as instituições passaram a **receber assessoria pedagógica e de prestação de contas da SMED**, além de **vagas em cursos, seminários, encontros de formação locais e regionalizados e, a partir de 2001, também vagas em cursos de formação inicial em serviço**. Esse convênio, que inicialmente **incluiu 40 creches**, foi uma tentativa mediadora já que o interesse das creches era de que o município as assumisse integralmente. (FLORES, 2007, p. 102-103, grifo nosso).

A citação acima denota um contexto de redefinição das políticas educacionais na esfera municipal redefinindo o papel do Estado como principal garantidor dos direitos educacionais. Hoje podemos afirmar que a ampliação das parcerias público-privadas são parte da materialização do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado do governo de Fernando Henrique Cardoso. A relação público-privadas, segundo Peroni (2012), tem como lógica tomar a sociedade civil como parceira e empreendedora, isto é, corresponsável pelas políticas educativas, via execução das mesmas. Sobre o atual contexto localizamos em 2021 211 Instituições de Educação Infantil Conveniadas com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre – RS, apresentando um quadro de aumento significativo da política de conveniamento desde 1993 e 1994 (FLORES, 2007; PAULO, 2013; SUSIN, 2009) se considerarmos o número de instituições de Educação Infantil pública estatal.

Com relação a docentes em Creches nas escolas Comunitárias, vejamos que figura abaixo já temos mais de 50% de docentes nas instituições parceirizadas do que nas escolas públicas municipais (ano de 2019).

² Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>. Acesso em: 13 nov. 2019.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Figura 1 - Nº de docentes na creche (Educação Infantil) em POA/RS: 2010-2019

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitária	Confessional	Filantrópica
2010	1.962		19	104	906	644	5	295
2011	2.066	5	17	116	1.007	632	13	282
2012	2.224	13	27	119	1.086	671	17	299
2013	2.332	22	20	127	1.087	744	19	326
2014	2.451	23	21	159	1.199	711	10	342
2015	2.486	23	18	177	1.231	722	9	319
2016	2.445	27	14	158	1.284	755	5	212
2017	2.380		13	160	1.210	772	22	207
2018	2.446		10	154	1.223	770	6	287
2019	2.235		9	152	1.204	695	85	98

Fonte: Radiografia da Educação Infantil – Tribunal de Contas do Rio Grande do Sul (2021).

Referente aos professores, em 2020 registrou-se 1.115 educadoras atuando nas Escolas Comunitárias (Diagnóstico Situacional da Rede Municipal de Educação de POA-RS - publicado em janeiro de 2021), contudo estas não possuem carteira profissional assinada como professora.

Quadro 1 – DADOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARCEIRIZADA

ANO	2017	2018	2019	2020	2021
Nº de instituições	198	231	227	209	211
Nº de coordenadoras	198	231	227	209	211

Fonte: AEPPA (2021), com colaboração do CME e do Fórum Municipal da Criança e do Adolescente.

Nesse período particular do capitalismo e no caso específico de Porto Alegre é importante ressaltar que as mudanças descritas não são conjunturais. Vimos que tem sido questões estruturais, pois não houve a ampliação da rede municipal de escolas de Educação Infantil expandindo, assim, a política de Educação Infantil no formato de parceria (Terceira Via). Outra evidência foi no tocante a formação, pois não tem tido a exigência de graduação para as educadoras da rede parceirizada e nas formas de contratação.

Após o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (Lei 13.019/2014) há uma cobrança de formação específica para as educadoras da rede parceirizada, estando em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 62. No Marco Regulatório constituído em âmbito nacional se propõe a conferir transparência para a atuação das organizações da sociedade civil em parceria com a administração pública, em especial quando há repasse financeiro – caso da Educação Infantil de Porto Alegre. O Marco Regulatório é, portanto, a materialização das redefinições do papel do Estado na perspectiva da Terceira Via – regulando as parcerias público-privado.

A SMED de Porto Alegre tem anunciado a necessidade da formação das educadoras da Educação Infantil atuantes no contexto da rede parceirizada, registrando nos Editais de Chamamento Público das Organizações da Sociedade Civil, todavia, não exige a contratação de professor enquanto cargo profissional. Importa ressaltar que, essas instituições são consideradas como

prestadoras de serviços educacionais existentes há mais de 25 anos³. Na definição de prestação de serviços, observa-se a desresponsabilização do poder público nas formas de contratação das educadoras e na exigência de formação docente, visto que o Estado tem, nesse contexto, o papel de financiador e avaliador.

Em um dos anexos localizados nas orientações pedagógicas dos Editais de Chamamento Público, destinado às parcerias público-privado, relativo a formação de educadoras não requisita profissional habilitado para o magistério no caso da Creche (Berçário ao maternal), sendo, portanto, contratados como profissional de Apoio. O curso denominado Capacitação para Profissionais de Apoio da Educação Infantil é um requisito obrigatório para o cargo em questão. No entanto, admite-se a permanência de educadores assistentes, desde que cursando o Ensino Médio⁴. Os cursos para atuação na Educação Infantil são realizados em instituições particulares, com uma carga horária de no mínimo 160 horas.

Constatamos que no caso específico de Porto Alegre, referindo-se às relações público-privadas, no contexto da política da Educação Infantil, as transformações são resultantes da reconfiguração das estratégias do neoliberalismo por meio da Terceira Via.

No tocante à formação, observamos que a desvalorização da profissionalização docente se vincula a precarização do trabalho e ao retorno das políticas assistencialistas de caráter beneficente. Nesse viés, a exigência de formação docente e de valorização da mesma, torna-se desnecessária podendo, inclusive, o trabalho assumir característica de voluntariado.

As relações Estado e Sociedade Civil Organizada, no caso estudado, configuram-se mediante contratos de contrapartidas, característica da concepção das políticas sintonizadas com a Terceira Via, a qual preconiza a participação e responsabilização dos sujeitos. Ao anunciar o aumento de repasse financeiro às Instituições de Educação Infantil parcerizadas, a SMED oferece como contrapartida a exigência de contratação de professores, como se fosse natural existir escolas sem docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil Comunitária. Parceria público-privada. Formação docente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES DE PORTO ALEGRE (AEPPA). **Núcleo da Educação Infantil**. Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire e Educação Popular. Caderno de Registros, 2021/01.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

³ Diário Oficial de Porto Alegre - Órgão de divulgação do Município - Ano XXIV - Edição 6124 - Terça-feira, 12 de novembro de 2019. Disponível em: http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3095_ce_20191112_executivo.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

⁴ Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/anexo_iii_-_orientacoes_pedagogicas_nova-versao.pdf. Acesso em: 13 nov. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13005, 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014.

FLORES, M. L. R. **Movimento e Complexidade na garantia do direito à Educação Infantil**: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre. 2007. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação 2007.

PAULO, F. S. **A Formação do (as) educadores (as) populares a partir da Práxis**: Um estudo de caso da AEPPA. 2013. 278 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PAULO, F. S. **Formação dos/as educadores/as populares de Porto Alegre formados/as em Pedagogia**: identidade, trajetória e desafios. 2010. 79 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Popular) – Instituto Superior de Educação Ivoti & Instituto de Desenvolvimento Brava Gente, Porto Alegre.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, V. M. V. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008 (CD). Artigo disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni>. Acesso em: 13 fev. 2017.

PORTO ALEGRE. Fixa normas para oferta da Educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Resolução n. 015 de 18 de dezembro de 2015. Disponível em: http://lproweb.pro-cempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/refantil.pdf. Acesso em: 05 jan. 2017.

PRUNIER, S. S. **A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre**: suas implicações para o trabalho docente. 2018. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Radiografia da Educação Infantil no Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://www2.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SUSIN, M. O. K. **A Educação Infantil em Porto Alegre**: Um estudo das creches comunitárias. 2005. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.

SUSIN, M. O. K. **A Qualidade na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre**: estudo de caso em quatro creches conveniadas. 2009. 306 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – REFLEXÕES INICIAIS

TREVISAN, Elisangela
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elisangela.trevisan.1@gmail.com

PAULO, Fernanda Dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fernanda.paulo@unoesc.edu.br

O resumo aborda o contexto da formação dos educadores sociais na história da Educação. As autoras possuem experiências como educadoras sociais em contextos geográficos diferentes – ambas atuaram no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Esta é uma política pública atrelada a Assistência Social. Há alguns anos, estudos relacionados ao SCFV, associados à área da educação, estão sendo desenvolvidos, como será apresentado na revisão de literatura e analisado. Algumas questões de fundo refletem o presente resumo, tais como: 1- O que temos de pesquisas que tratam sobre educadores sociais em especial no tocante a formação? 2- Quais os trabalhos (teses e dissertações) que apresentam estudos sobre educadores sociais que atuam em contexto não escolar, vinculado ao SCFV, em especial?

Assim, o objetivo desta pesquisa é apresentar as investigações publicadas sobre formação de educadores sociais. A pesquisa de revisão de literatura foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Obviamente não temos como esgotar todas as áreas que deveriam ser exploradas pela Educação Não Escolar, principalmente na formação de educadores sociais, mas aqui escolhemos os dois pontos apontados anteriormente. Essa pesquisa visa contribuir para a modalidade de Educação Não Escolar (PAULO, 2020) e no debate nacional que trata da regulamentação e formação do educador social, podendo a nossa pesquisa servir de referencial para os Fóruns de Educadores Sociais municipais e nacional. Partimos do entendimento que educadores sociais atuam em contextos de Educação Não Escolares Institucionalizados e atuam na execução de políticas sociais com vínculos na área da assistência social, em especial (PAULO, 2019; PAULO; NACHTIGALL; GÖES, 2019; PAULO; SPEROTTO, 2018).

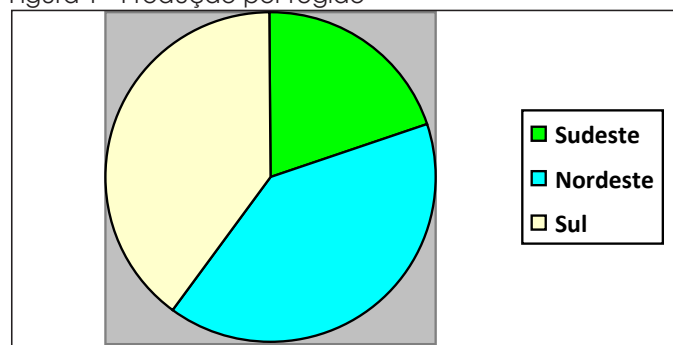
Os critérios para a pesquisa bibliográfica foram: estudos publicados em pesquisas defendidas em nível de mestrado e doutorado. Assim, apresentamos um quadro com ano, área, orientador, nome do autor da pesquisa, nível de pesquisa e título. Este quadro não será socializado aqui por conta do limite de páginas para a produção do texto

Partimos do entendimento que a Pós-Graduação em Educação pode contribuir com o avanço dos estudos concernentes a formação de educadores sociais, demanda nacional, segundo Paulo (2020). Também que a área da educação é ampla, abrangendo contextos não escolares; portanto, nosso texto pode contribuir com o avanço da compreensão de educação para além da escolar.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A revisão de literatura, nessa pesquisa, nos ajuda a situar o tema da *Formação de Educadores Sociais* no contexto da grande área da educação; buscamos analisar o tema em dois bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), durante o ano 2021. Os descritores utilizados foram: Formação de Educadores Sociais (no título e resumos), focando as produções defendidas todos os anos. Com essa descrição apareceram trabalhos de 2004 em diante. Encontramos nove dissertações e uma tese, todas com a presença do descritor Formação de Educadores Sociais no título, um dos nossos critérios. Das regiões que mais produzem teses e dissertações sobre o tema são região Sudeste (3), a Nordeste (3), seguida da região Sul (2), como pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 1 - Produção por região



Fonte: os autores.

A pesquisa de Vangrelino (2004) conduziu-se para a formação dos educadores, antes depois e durante seu envolvimento na participação do projeto assistência de crianças e adolescentes de rua e na rua, a pesquisa buscou oferecer subsídios para propostas de formação de educadores em geral.

Silva (2018) investigou como se constituem a formação e a trajetória dos educadores sociais para o desenvolvimento de atividades voltadas à população em situação de rua atendida nos centros pop da Região Metropolitana da Grande Vitória. Sobre tudo na formação dos educadores sociais dedicados ao atendimento da população em situação de rua. Os educadores, em sua maioria, mesmo não tendo formação específica para atuar na área investigada, demonstraram comprometimento com as atividades sob sua responsabilidade.

Santos (2006), referente à formação dos educadores - a formação proporcionada a eles possibilita um entendimento capaz de fazer da mediação uma estratégia de inclusão social por meio da inclusão digital. Com esse intento, a investigação discute os conceitos: educador social, inclusão - digital e social exclusão - digital e social, formação do educador social, mediação, dentre outros.

Ferreira (2020) realizou um estudo de caso envolvendo os educadores e demais profissionais que atuam com os grupos socioeducativos de crianças e adolescentes. Os resultados obtidos evidenciaram a importância da formação continuada para os profissionais do SCFV e subsidiou como processo interventivo, a elaboração de uma trilha de capacitação direcionada aos educadores sociais do CRAS II, desta forma instrumentalizando-os para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade social por intermédio da Educação Social na Assistência Social.

Martins (2014), em seu estudo teve o propósito de compreender como educadores sociais que trabalham com a educação não formal percebem o seu processo de formação. Os resultados demonstraram que as educadoras sociais compreendem que sua formação profissional acaba se constituindo no fazer cotidiano, pois não tiveram treinamento algum ou formação inicial para exercerem essa atividade.

Tondin (2011) tem como objetivo investigar as características da prática pedagógica dos educadores sociais que utilizam a rua como espaço educativo, contribuindo na construção de políticas públicas de enfrentamento ao problema de crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza. Revela, ainda, fragilidades nas políticas públicas, na rede de atendimento as crianças e adolescentes, na formação dos educadores sociais, na escola, na universidade e indica algumas possibilidades de se repensar a prática desses educadores sociais e de toda a sociedade.

Perovano (2006) caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, que tem por fim estudar concepções de formação do policial-militar que atua no PROERD do Paraná. O trabalho verifica que os instrutores do PROERD, a partir de sua formação inicial, possuem necessidades e expectativas que poderão contribuir para o aumento de seu nível profissional.

Barros (2009) teve como objetivo investigar as características da prática pedagógica dos educadores sociais que utilizam a rua como espaço educativo, contribuindo na construção de políticas públicas de enfrentamento ao problema de crianças e adolescentes em situação de moradia nas ruas de Fortaleza. Revela ainda fragilidades nas políticas públicas, na rede de atendimento as crianças e adolescentes, na formação dos educadores sociais, na escola, na universidade e indica algumas possibilidades de se repensar a prática desses educadores sociais e de toda sociedade.

Nesse levantamento bibliográfico ficou evidente que muitos educadores sociais trabalham sem ter uma formação específica para atuar na área da Educação Não Escolar. Verificou-se que muitos percebem a necessidade da formação. Muitos os trabalhos revelaram que a formação ocorre no dia a dia ou com troca de experiências. Neste contexto, acreditamos que Oscar Holliday (2006a) nos provoca a pensar como podemos utilizar a sistematização de experiências como ferramenta de registro teórico-prático para elaborar propostas de formação inicial e continuada de educadores sociais.

Considerando que na Educação Não Escolar há práticas educativas, mas que nem todas são emancipatórias. Afirmar isso é um perigo, pois não estudamos e não conhecemos todas as experiências existentes. Faz-se necessário conhecer as múltiplas realidades e refletir sobre elas. Todos os trabalhos citam Freire, mas como nem sempre associando a sua pedagogia libertadora.

Os resultados do estudo indicam a necessidade de criar espaços de trocas de experiências sobre Educação Não Escolar que oportunizem discussões sobre teoria e prática realizadas no SCFV, mas não abandonando a profissionalidade do educador social. As referências utilizadas aqui pontuam que na execução de políticas da Assistência Social, muitos educadores sociais desconhecem a legislação vigente – um dado preocupante, pois o educador social trabalha

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

com garantia de direitos. Sobre isso, aferimos que muitas pesquisas denominam esse contexto de trabalho do educador social como educação social. Nós a denominamos como Educação Não Escolar Institucionalizada, mas

Outros pesquisadores utilizam o termo *educação social* para a ação direcionada à população em situação de vulnerabilidade social. Esta seria uma educação fora da escola, vinculada ao sistema de garantia de direitos do Brasil, realizada em contextos de exclusão social, pobreza e violência. Há uma forte ligação entre educação e serviço social. Compreender e diferenciar as concepções de educação social, educação não escolar e educação não formal contribui para discutirmos o que entendemos por *perspectivas epistemológicas e paradigmáticas na educação social*. (PAULO, 2020, p. 53).

Os espaços que estes profissionais atuam possuem formalizações e pedagogias, mesmo quando eles desconhecem. Sendo assim, antes do reconhecimento do espaço, verificamos na revisão de literatura que os conceitos de formação de educadores sociais são diversos, incluindo, instruir.

Perovano (2006), no mesmo entendimento que temos, coloca que, pois a formação desse educador exige um saber profissional específico. Conforme Paulo (2020, p. 132), “Os educadores sociais, mesmo aqueles formados no ensino superior, sentem-se desprovidos de formação específica, sobretudo porque seu trabalho se relaciona às políticas de garantia dos direitos sociais, presentes na Constituição Federal de 1988.” Se observarmos a descrição das pesquisas que identificamos em nossa revisão de literatura pode afirmar que a formação de educadores sociais é uma demanda nacional, seja ela universitária ou não.

Temos o conhecimento de instituições que oferecem o curso Educador Social (Graduação Tecnólogo), a Uninter e a Uniasselvi, ambos na modalidade a distância e são instituições privadas, como podemos verificar:

Quadro 1 - Curso Superior, graduação, específico para educador social

Uninter encurtador.com.br/ixX14	Uniasselvi encurtador.com.br/ijkyK
O curso é o primeiro do Brasil a ser ofertado na modalidade de educação a distância. Possui um corpo docente composto em sua maioria por mestres e doutores, que atuam nas áreas de Ciência Política, Sociologia, Filosofia, Educação, Direitos Humanos, Educação Não Formal . O egresso do curso terá capacidade de atuação na compreensão das diversas ações de defesa e proteção de pessoas que usufruem das políticas públicas, sob a lógica dos direitos a elas relacionados.	O curso superior de Tecnologia em Educador Social tem como objetivo contribuir na formação de profissionais habilitados para atuar no âmbito do desenvolvimento humano, político, cultural, esportivo, lazer, ambiental e social, no sentido do empoderamento humano territorial das relações humanas e sociais, onde há a necessidade de uma política de inclusão e de garantia de direitos. Entre os diferenciais do curso está a flexibilidade oferecida pela modalidade a distância. O curso de Educador Social visa formar profissionais habilitados para atuar no âmbito do desenvolvimento humano, político, cultural, esportivo, lazer, ambiental e social, no sentido do empoderamento humano territorial das relações humanas e sociais. Trabalhando as potencialidades e fragilidades individuais e coletivas do ser humano, de forma interdisciplinar , no intuito de humanizar as relações inter e intrafamiliar e comunitária, e assim promover a emancipação e desenvolvimento humano, político e social.

Fonte: as autoras, grifos nossos.



Em consonância com Paulo (2020, p. 143) “Os educadores sociais, em sua maioria, são trabalhadores oriundos das comunidades em que as ONGs estão inseridas, não tendo formação específica para o trabalho. Alguns contam com histórico de trabalho voluntário.” Muitos educadores do SCFV do Brasil possuem uma trajetória com trabalhos voluntários ou militantes de Movimentos Sociais, principalmente aqueles que trabalham desde os anos de 1990, quando o programa se intitulava como extra-classe ou turno inverso (PAULO, 2013).

Nossa defesa, se encaminha na direção de Francisco Domingos dos Santos (2006) que aponta para o problema das formações aligeiradas e sem conteúdo crítico.

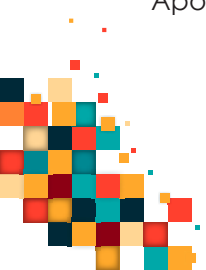
Assim, as pesquisas que tratam sobre educadores sociais em especial no tocante a formação, ainda, é incipiente, mas importante para o debate acerca da necessidade das universidades pautarem o tema e a demanda, sobretudo as instituições públicas.

O Estado deveria ser responsável por garantir o processo de formação continuada destes educadores, pois não se pode aceitar que o trabalho do educador social seja considerado como intervencionista. Reafirmamos que entendemos das nossas experiências e estudos realizados que o trabalho do educador social exige uma formação específica (PAULO, 2013; 2019; 2020).

Essa é uma luta a ser travada, a favor de uma educação pública, popular e democrática com conteúdo da Educação Não Escolar (FREIRE, 1977; PAULO, 2013). Já existem muitos movimentos que reivindicam o reconhecimento e valorização do educador social. Um deles é a luta das educadoras populares, organizadas em um movimento popular, chamado de Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), situado no Rio Grande do Sul. Estes comprovam que a mobilização política possibilita a reinvenção da universidade, porque levaram seus temas como pauta em diversas universidades, conquistando graduação com currículos específicos (PAULO, 2013).

A reflexão advinda deste estudo inicial é de que no período de pandemia, muitos educadores sociais perceberam que além da necessidade de formação para qualificar o seu trabalho é importante reconhecer que no modo de produção capitalista a pobreza gera riqueza de alguns. O contexto político, educacional, social e econômico precisa ser pautado no processo de trabalho-formação dos educadores sociais.

Vimos muitos educadores sociais se organizando para buscar formação, mesmo sem ser universitária. Um exemplo é o *V Curso de educador e educadora social na perspectiva da Educação Popular* promovido pela Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) com apoio do Instituto social Brava Gente, do Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe, do Movimento de educação Popular e Campanha Centenário Paulo Freire do Brasil e Porto Alegre. Mesmo com essa importante iniciativa ponderamos que o lugar de formação inicial e continuada de educadores sociais deve ser na universidade. Ao ocupar a universidade estão se desafiando a discutir a Educação Não escolar junto com a produção de epistemologias de resistência que vem ao encontro da Educação Popular revolucionário-libertadora/libertadora/emancipadora. Apostamos que o espaço de atuação dos educadores sociais deve ocupar páginas da história



da educação do nosso país, pois a Educação Não Escolar Institucionalizada é invisível em nossas bibliografias.

Palavras-chave: Educadores Sociais. Formação de Educadores Sociais. Educação Não Escolar. História da educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Francisco Erlon. **Educação social:** práticas pedagógicas em espaços não escolares: o caso do Projeto Ponte de Encontro. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2009.

FERREIRA, Anelize D'Avila. **Gestão sociopedagógica para formação dos educadores sociais no contexto da assistência social.** 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale Do Rio dos Sinos. Programa de Pós- Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Sistematização das experiências: algumas apreciações. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006a.

MARTINS, Ana Paula. **A formação de educadores sociais que trabalham com a Educação não formal:** a percepção de dois profissionais. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação do(as) educadores(as) populares a partir da práxis:** um estudo de caso da AEPPA. 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda Santos; NACHTIGALL, Nara Rosana Godfried; GÕES, Taís Pereira. Educação popular e educação social a partir de Paulo Freire: conceitos em disputas ou complementares? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 21, p. 43-62, 2019. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4535>. Acesso em: 15 set. 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos. Educação popular no cenário gaúcho: contribuições para a formação de educadores sociais. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p. 307-324, jan./abr. 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos; SPEROTTO, Neila. Trajetória do curso de formação de Educadores Sociais em Porto Alegre: Educação Popular e Pedagogia Freiriana. **Revista Gestão Universitária**, p. 1-14, 2018. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/481/original/1._TRAJET%C3%93RIA_DO_CURSO_DE_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_EDUCADORES_SOCIAIS.pdf?1544203249. Acesso em: 22 abr. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação:** espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: interSaberes, 2020.

PEROVANO, Dalton Gean. **Concepção dos instrutores do programa educacional de resistência às drogas e à violência sobre a sua formação.** Curitiba, 2006.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

SANTOS, Dos Domingos Francisco. **A formação de educadores sociais como estratégia para a promoção da inclusão social por meio da inclusão digital**. 2006. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SILVA, D. Coelho Samuel. **Trajetórias de formação de educadores sociais nos Centros Pop da Grande Vitória/ES**. 2018.

TONDIN, Gilmar. **A formação dos educadores sociais de esporte e lazer no programa esporte e lazer da cidade – PELC – Em Porto Alegre**. 2011. 240 p .

VANGRELINO, Ana Cristina dos Santos. **Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude**. 2004. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENFRENTAMENTO À COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO

SOUZA, Suely dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
suely0975@gmail.com

SILVA, Denise Pereira da
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
denisilveira0101@gmail.com

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
gaulisy@gmail.com

Entendemos a educação como um dos principais mecanismos de transformação de um povo, no entanto, também é reconhecida como um dos principais cenários de disputas políticas e ideológicas, se configurando como lugar de contradições, ora sendo um espaço de construção e de transformação social, ora um poderoso espaço de reprodução das estruturas vigentes de poder.

É fato que a educação produz reflexos importantes na vida e nas relações dos sujeitos por ser um processo orientado por conceitos, valores e princípios, para uma formação que capacite o indivíduo a intervir, ou não, no mundo. Em uma sociedade construída a partir de pressupostos ideológicos raciais, advindos do processo de colonialidade, em que consciente ou inconscientemente, as pessoas praticam o nivelamento social a partir do estigma de hierarquias de grupos e indivíduos, é indispensável analisar a formação dos profissionais que atuarão na educação, na compreensão de que são eles que formarão as novas gerações. Além disso, a preparação desse profissional para trabalhar com a diversidade racial é de extrema importância na concretização de direitos e efetivação de posturas de enfrentamento a discriminação e ao racismo estrutural e institucional que impera desde os primórdios da nação brasileira.

No entanto, como produto de uma educação eurocêntrica, segundo Munanga (2005), muitos de nós não recebemos em nossa educação escolar e nem na formação de educadores o preparo necessário para lidar com a problemática e os desafios de conviver com a diversidade e as manifestações dela resultantes. Sendo assim, reproduzimos, conscientemente ou não, tais preceitos e propagamos estereótipos, tão fortemente arraigados na consciência e na memória nacional.

Nesse aspecto, é importante que sejam realizadas discussões atuais e constantes sobre a formação inicial de professores, levando em consideração a Lei n. 10.639/03, que estabelece a inclusão nos currículos oficiais do ensino fundamental e médio, públicos e particulares, a obrigatoriedade da temática e do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Precisamos discutir mais incisivamente, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004,

que diz que, mesmo respeitada a autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior, deve haver a inclusão do tema nos conteúdos das disciplinas e em atividades curriculares dos cursos. Inclusão essa que deve ser realizada em documentos normativos e nos planejamentos dos estabelecimentos de todos os níveis, em seus estatutos, regimentos, planos pedagógicos e planos de ensino (BRASIL, 2004). Esses documentos fazem parte de um conjunto de ações políticas destinadas a correção das desigualdades raciais e sociais no país.

Nessa perspectiva, esse trabalho tem como objetivo discutir a formação inicial de professores com vistas a refletir sobre o preparo desses profissionais para lidar e trabalhar com a diversidade racial e cultural em enfrentamento a colonialidade fortemente arraigada nas relações políticas e sociais.

A discussão aqui realizada é uma provocação que intenta realizar aprofundamentos posteriores de análise à formação inicial, cuja responsabilidade perpassa pelo compromisso com a implementação da lei, e em resposta aos clamores de grupos historicamente discriminados que lutam pela equidade e igualdade na sociedade. Para isso trazemos breve discussão a partir de aportes teóricos que compreendem a colonialidade como estratégia principal de dominação aos grupos e indivíduos em condição de vulnerabilidade. Como procedimento metodológico a abordagem se dá a partir da pesquisa bibliográfica exploratória na intenção de buscar aportes que subsidiem a discussão para o entendimento dos preceitos coloniais que ainda hoje definem os rumos da educação do país.

Ao analisar a dinâmica estabelecida na sociedade hoje compreendemos que as relações de poder permeiam a coexistência de grupos e populações, influenciam a maneira de pensar, de agir e sentir, atribuem posições e lugares sociais, determinam espaços e naturalizam a desigualdade, o não ter, o não ser e o não poder na sociedade, instituindo a linguagem do poder a partir de um conglomerado de interesses políticos e particulares.

Tais relações têm suas bases estabelecidas no processo de colonização, que estruturou o sistema mundo a partir de uma matriz colonial baseada nos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu, articulando os lugares periféricos a partir da hierarquia étnico-racial global, em uma matriz colonial de poder com estruturas complexas e níveis entrelaçados. Tais pensamentos surgiram e se fortaleceram a partir do séc. XVI em diante no processo de colonização e seus desdobramentos perduram até os dias de hoje (MIGNOLO, 2017).

Para compreender a construção dessa estrutura é imprescindível entender a colonização da América (DUSSEL, 1993) e, especialmente, a colonização do Brasil, e a política de dominação adotada, que além de predatória estruturou "o discurso da inferioridade dos povos colonizados que, segundo seus formuladores, estariam fadados à desorganização política e ao subdesenvolvimento" (ALMEIDA, 2019, p. 21).

A ideia de raça foi nesse contexto uma estratégia bem sucedida para legitimar as relações de dominação impostas pela conquista e o racismo se destaca como ideário que mais se distingue por sua crueldade e eficácia, cujos efeitos persistem no tempo e nos espaços de maneira sutil ou intensamente violenta. Com surgimento intimamente associado ao escravismo colonial, o discurso

racista se estrutura e alicerça mais adiante apoiado nas teorias raciais, largamente difundidas a partir do séc. XIX, se fundamentando em uma visão de subalternidade de algumas raças, consideradas inferiores e subdesenvolvidas, sendo uma das maiores estratégias da colonialidade.

Colonialidade aqui é entendida de acordo com Quijano (2010) enquanto elemento constitutivo do padrão mundial de poder capitalista que se sustenta na classificação racial/étnica da população mundial, como estrutura desse padrão de poder, sendo mais profunda e duradoura que o colonialismo, seu alcance se estende a vários planos, meios e dimensões materiais e subjetivas da experiência e da escala hierárquica social.

Baseado no pensamento dos teóricos do grupo modernidade/colonialidade como Anibal Quijano (2010), Walter D. Mignolo (2017) e Nelson Maldonado-Torres (2007), entendemos que a colonialidade se constituiu nas estruturas do sistema mundo a partir de dimensões fundamentais com vistas a organização de um sistema de poder e dominação. São elas as dimensões do poder, que se refere as estruturas de controle hegemônico que naturalizam as relações de poder social e político; do saber, dominação do conhecimento e das perspectivas epistemológicas que se sobrepõem as demais; e do ser, que se refere à subjetivação dos sujeitos de forma a destituir sua humanidade, inferiorizando-os e justificando a dominação.

No Brasil, o ideário racial se expandiu de maneira contextualizada à realidade miscigenada brasileira, encontrando, maneiras próprias de se impregnar na consciência social a partir de ideologias perversas como a do branqueamento, e a suposta democracia racial, enquanto elementos formadores de um projeto de país, de sociedade e da consciência nacional. Ideias que ainda hoje estruturam o pensamento e a consciência de grande parte da população. A história de nosso país é, então, marcada pela implementação da colonialidade epistemológica advinda dessa visão eurocêntrica, cuja visão de subalternidade política, econômica e cultural de alguns grupos vai produzindo sistematicamente a desvalorização e exclusão dos mesmos.

Na história educacional no Brasil, então, é preciso entender os marcos constitutivos da colonialidade no pensamento intelectual brasileiro e o sistema educacional do país enquanto herança do modelo eurocêntrico hegemônico como um importante instrumento de reprodução da supremacia política, econômica e social, de maneira institucionalizada, objetivando perpetuar essa estrutura de poder. Por outro lado, também pode ser um grande instrumento para promover o entendimento da complexidade social, levando os sujeitos não só a entenderem, mas principalmente a se posicionarem frente as situações sociais e ideológicas, sendo importante a promoção de experiências educacionais democráticas que explorem todas as realidades.

Na conceituação do racismo estrutural enquanto elemento, “com caráter sistêmico, que integra a organização econômica e política da sociedade e que fornece o sentido, a lógica, e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a sociedade contemporânea” (ALMEIDA, 2019, p. 15), a formação docente ganha centralidade no combate a ele e torna-se um dos principais focos das políticas públicas educacionais. Isso implica em uma formação que vise ressignificar valores, que objetive a valorização de indivíduos e culturas, que prime pela desconstrução de ideias hegemônicas e posicionamentos homogêneos e lineares, pelo

enfrentamento a currículos eurocêntricos que privilegiam a cultura branca, masculina e europeia, que menosprezam as demais culturas e criam mecanismos de exclusão, enquanto prioridade para a mudança desse contexto.

Com vistas, então, a efetivar o enfrentamento às desigualdades raciais e sociais, foi promulgada a lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira nos sistemas de ensino fundamental e médio da educação nacional. Junto com ela, posteriormente o Parecer n. CNE/CP 003/04 de 10/03/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tais diretrizes determinam que mesmo respeitada a autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior, deve haver a inclusão de temas de conhecimento de matriz africana, e que dizem respeito à população negra nos conteúdos das disciplinas e em atividades curriculares dos cursos. Esta inclusão deve ser realizada em documentos normativos e nos planejamentos dos estabelecimentos de todos os níveis, em seus estatutos, regimentos, planos pedagógicos e planos de ensino (BRASIL, 2004). Tais documentos expressam a responsabilidade do Estado em promover e incentivar políticas de reparações com o objetivo de garantir por meio da educação, direitos iguais na promoção do pleno desenvolvimento de todos os cidadãos (BRASIL, 2004).

Assim, dentre as importantes políticas educacionais que visam reparar as injustiças históricas no país, está a formação do educador que deve ser preparado para o enfrentamento a toda e qualquer situação de racismo, preconceito e discriminação racial. A política de formação docente deve ser, então, o ponto chave nas discussões de implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), por considerar os professores neste início do século XXI como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade (NÓVOA, 2011). O professor é, então, um agente fundamental na promoção de uma educação de qualidade para todos, é o profissional indispensável no processo de ensino e reorientação de atitudes e posturas na desconstrução dos discursos racistas, etnocêntricos e na decolonização dos currículos escolares.

Nessa perspectiva, a busca por uma educação democrática e decolonizadora somente poderá se efetivar em uma pedagogia oposta à pedagogia do colonizador, num espaço em que o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: a contradição (opressor-oprimido, por exemplo), e acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (GADOTTI, 1989). Uma pedagogia assim pautada na desobediência epistemológica.

Nesse entendimento, sendo uma estratégia de poder estabelecida nas estruturas do sistema capitalista, a colonialidade é uma maneira de manutenção das estruturas orgânicas de dominação política, econômica, social e racial. E esse ideário universal eurocêntrico e racista está presente nas instituições educacionais, tendo em vista que a colonialidade é hegemônica e estrutura as bases das relações como herança colonial subjetiva.



No entanto, a educação tem um grande potencial para enfrentar essas estruturas complexas de poder, para desconstruir ideários racistas e reorganizar os sistemas políticos e sociais de maneira a concretizar a democracia a partir de narrativas outras que valorizem todas as pessoas e grupos, as identidades coletivas e individuais e as culturas, e confrontar a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A atuação do professor, nesse entendimento, é imprescindível para uma educação decolonial, para desconstruir superioridades étnicas e raciais e ressignificar positivamente a história e a cultura da África e afro-brasileira e (re)educar para as relações étnico-raciais, rediscutindo o legado social e cultural das populações negras e indígenas para a constituição da sociedade brasileira.

A formação de professores é um dos caminhos e possibilidades para a efetivação de uma educação democrática, a partir de uma pedagogia que se estruture como libertadora, decolonizadora e política, e prime para além dos processos de simples transmissão de saberes hegemonicamente reconhecidos, mas por uma política cultural epistemologicamente libertadora. Essa discussão pretende se juntar as muitas lutas e debates que intentam examinar, fiscalizar e efetivar os direitos sociais na busca por uma sociedade verdadeiramente democrática, e acima de tudo, justa.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação étnico-racial. Colonialidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

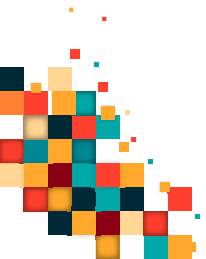
BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.





Eixo 1 – Formação e trabalho docente

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores#scribd>. Acesso em: 10 set. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação racial. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS DE ATIVIDADES NO ENSINO REMOTO

OLIVEIRA, Marta Elaine de
Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)
martaoliveira@gmail.com

PINTO, Mayra Barros
Prefeitura de Juiz de Fora (PJF)
mayra.barros@yahoo.com.br

O presente trabalho apresenta um ensaio de escrita a partir das experiências de formação de professores em serviço, no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)¹, no município de Juiz de Fora – MG, durante o período de produção de atividades remotas, em um contexto de pandemia. Essas experiências de formação se constituíram diante da necessidade e dos desafios de utilização de recursos com tecnologias computacionais frente ao ensino remoto.

Em meio a uma sociedade em uma situação pandêmica, frente às dificuldades de uso de recursos com tecnologias computacionais e mediante exigências de produção de atividades remotas aos alunos, professores do CAEE se organizaram para um momento de formação docente intitulado de "Troca de experiência: uso de ferramentas educacionais para produção de atividades remotas."

A troca de experiência veio como resposta a uma problemática pertinente às práticas do CAEE: como adequar atividades aos alunos com deficiência que possam proporcionar contextos de aprendizagens?

Inicialmente, os momentos de trocas de experiências tinham o objetivo de compartilhar ideias e usos de ferramentas que permitissem a produção de atividades acessíveis aos alunos atendidos no centro. Depois, objetivou-se chegar à produção de atividades personalizadas que atendessem à demanda específica, como por exemplo, aluno com dificuldade de fala, motora, visual, auditiva, entre outras.

Nesses encontros, em uma formação de professores, presenciou-se (virtualmente) além das práticas que serão apresentadas mais adiante, uma educação remota acelerada, onde tudo parecia estar rápido demais. Diante disso outras questões se fizeram, questões sem respostas, mas que deram corpo as sensações de como estávamos vivendo a formação de professores e a educação escolar contemporaneamente. Algumas dessas questões podem ser descritas em: como dar conta desse mundo que vai atropelando e é atropelado, sem cair na tentação de oferecer um outro mundo, pronto e dado? Sem produzir caminhos e receitas prontas? Como produzir um habitar em um mundo no qual seja possível tornar-se sensível neste que se faz junto ao habitar a educação em tempos de pandemia?

¹ O CAEE atende, em 2021, no extraturno, 99 alunos com deficiências da rede pública de Juiz de Fora.

Nesse mundo acelerado, nesta educação em velocidades digitais: como partilhar um olhar sensível aos processos de inclusão escolar e digital?

Sendo assim, uma formação docente em serviço se constitui em um caminhar com a pesquisa com as inseguranças de um ensino remoto, com recursos limitados, em busca de pensar ações que minimizam as barreiras atitudinais e procedimentais a alunos com deficiência, principalmente, em tempos de ensino remoto.

Para tanto, algumas ações desenvolvidas no CAEE em contexto de formação serão apresentadas aqui, mas antes cabe descrever um pouco do que é um CAEE.

Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE): uma política de Educação Inclusiva

O Centro de Atendimento Educacional Especializado é fruto de uma política de Educação Inclusiva, concebida em nível federal, estadual e municipal. Nesses centros acontecem os atendimentos educacionais especializados (AEE). Um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 15).

Além dos CAEE, esses atendimentos também são realizados nas escolas comuns, e o lócus preferencial é denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A SRM é um espaço físico que contém mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade e materiais didáticos para atender as especificidades dos alunos².

Para Bezerra (2017) a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressignificou o próprio conceito de educação especial, cuja responsabilidade precípua passou a ser a de organizar, fomentar e apoiar, no contraturno, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com necessidades educacionais especiais, em caráter suplementar ou complementar à sua frequência na sala de aula comum.

Para Barretta e Canan (2012), cabe ressaltar que não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado. O importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando, de forma efetiva, o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

Segundo Pletsch (2014), a Educação Especial vem cada vez mais revendo o seu papel para atuar de forma colaborativa com o ensino regular, como suporte educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Retomando as diretrizes da Política (BRASIL, 2008), cabe dizer que ela necessita de constante formação dos professores para atuação no AEE e para a inclusão escolar. Diante desta exigência e da necessidade real do contexto atual, professores do CAEE intensificam suas formações para atender seus alunos.

² São alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

No entanto, o que se percebeu em formação e sobre a aprendizagem dos docentes é que esse processo ocorreu por demandas de urgências. Uma dessas, configurou-se na apropriação da utilização mínima dos recursos computacionais e de celulares para atividades de videoconferência.

Assim, de um modo espontâneo, surgiram parcerias entre professores. Uma espécie de troca de saberes. A partir de então professores com mais habilidades no uso das tecnologias digitais auxiliavam outros, iniciando as primeiras trocas de experiências.

Trocas de Experiências: sobre o uso de ferramentas tecnológicas para atividades remotas

O momento de troca de experiência surgiu da preocupação e da ocupação em pensar as ações docentes em atividades que envolvessem o ensino remoto no município de Juiz de Fora – MG. Foi uma iniciativa voluntária de professores do CAEE diante da dificuldade com o uso de recursos e de ferramentas com tecnologias computacionais.

As dificuldades dos professores se configuravam desde ao uso do computador e da internet, propriamente ditos, até a utilização de plataformas e softwares educacionais específicos. Essas dificuldades se intensificaram com a necessidade de produção de materiais adequados à alunos com deficiência.

A saber a Educação Inclusiva já se apresenta, em uma realidade, com grandes desafios no processo de produção de atividades adequadas que atendam ao público da educação especial brasileira. No ensino remoto, essa situação apenas se intensificou. A produção de materiais adaptados e utilização de atividades adequadas às necessidades específicas de alunos com deficiência intelectual, motora, visual, auditiva, múltiplas, com transtornos e altas habilidades apresentou-se em alguns casos como barreiras educacionais intransponíveis para aprendizagem de alunos em tempos de isolamento social.

Com objetivo de minimizar essas barreiras, durante o período de setembro de 2020 a maio de 2021, aconteceram de dez encontros virtuais³ de formação docente. Esses encontros foram intitulados de “Troca de experiência”, por constituírem um momento de partilha das descobertas dos professores do CAEE, no que tange o uso das ferramentas, de software, de sites etc. Enfim, constituiu-se de um espaço/tempo de compartilhamento de ideias coletivas que puderam produzir um banco de atividades adaptadas e adequadas aos alunos com deficiência e ao mesmo tempo produzir uma inclusão digital dos próprios docentes envolvidos.

Conforme já mencionado as trocas de experiências⁴ têm um caráter voluntário e opcional, tanto de quem propõe a temática, quanto de quem participa. As atividades propostas são sugeridas conforme a necessidade do momento em que os professores vivenciam. A tabela 1 registra os encontros e as atividades propostas.

³ Foram utilizados para os encontros o programa de videotelefonia Zoom e Google Meet.

⁴ As chamadas para a participação eram feitas pelo WhatsApp do grupo do próprio CAEE.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Tabela 1 – Relação de Encontros virtuais e ações contempladas durante o período de 2020 a 2021

Encontros	Atividades	Data
Troca de experiência #1	Uso do Google drive	09/09/2020
Troca de experiência #2	Uso do Classroom (Google sala de aula) para edição e envio do registro mensal	23/09/2020
Troca de experiência #3	Uso do PowerPoint (para jogos educativos)	21/10/2020
Troca de experiência #4	Uso do PowerPoint - Parte 2 - uso de gif (para jogos educativos)	04/11/2020
Troca de experiência #5	Uso do PowerPoint - Parte 3 - uso de plano de fundo (paisagem) (para jogos educativos)	18/11/2020
Troca de experiência #6	Uso do PowerPoint - Parte 4 - inserção sons (paisagem) (acessibilidade) (para jogos educativos)	02/12/2020
Troca de experiência #7	Uso do PowerPoint - Parte 6 - Fechamento das nossas atividades - criação de um jogo coletivo - FORCA DIRECIONADA.	16/12/2020
Troca de experiência #8	Uso do formulário da Google - Parte 1 - perguntas e resposta simples	31/03/2021
Troca de experiência #9	Uso do formulário da Google - Parte 2 - perguntas e resposta simples (uso de resposta automática)	14/04/2021
Troca de experiência #10	Uso da plataforma de gamificação Wordwall - Parte 1	12/05/2021

Fonte: os autores.

As trocas #1 e #2 surgiram da necessidade de aprendizagem e/ou aperfeiçoamento a respeito do compartilhamento de atividades entre os docentes. Inicialmente, foi utilizado o compartilhamento pelo Google Drive⁵ e posteriormente, o que perdurou em uso, foi o Classroom⁶. Muitos professores precisavam se familiar com essas plataformas e durante esses processos vários problemas associados ao uso do computador e da internet se fizeram presentes.

Como isso, as habilidades e as competência envolvidas e desenvolvidas foram além das utilizações das próprias ferramentas educacionais. O enriquecimento e aquisição de novas habilidades, como por exemplo, utilização de mouse, de telas de compartilhamento e outros conceitos permitiram uma autonomia dos docentes para a busca de novos softwares e de uso de novas ferramentas.

As trocas #3, #4, #5, #6 e #7 tiveram o objetivo de produção de atividades individualizadas e específicas às particularidades dos alunos com deficiência. Essas atividades tinham um caráter de gamificação e foram produzidas com o uso de Microsoft PowerPoint⁷.

Desses encontros, como culminância do trabalho, foi produzido um jogo, intitulado “força direcionada”, que visava atender às crianças que precisavam restringir o campo de letras do alfabeto para efetivarem suas respostas.

A força direcionada foi confeccionada a partir dessa ideia, restrição do campo de letras do alfabeto, permitindo aos alunos apresentem uma resposta a partir do recurso da visualização e da memorização. Visto que alguns desses alunos não absorvem a compensação das letras por meio da fonética, aspectos recorrentes para algumas especificidades no quadro da Educação Especial.

⁵ Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos.

⁶ Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para área educacional.

⁷ PowerPoint é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas.

Outro aspecto da atividade consiste no caráter da gamificação em que o aluno vai construindo hipóteses e verificando essas hipóteses como etapas de um jogo. Veja alguns slides deste jogo na figura 1 abaixo.

Figura 1 – Quatro dos oitos slides da Força direcionada (produção coletiva)



Fonte: os autores.

Os encontros produzidos pelas trocas de experiência #8, #9 e #10 visaram atender e ampliar as possibilidades de atividades personalizadas aos alunos de cada docente. Os professores confeccionaram, com recursos do Googleforms⁸ e Wordwall⁹, atividades que atendessem, especificamente, a seus alunos.

A diversidade das atividades, que foram propostas pelos professores, apresentava o caráter individualizados e personalizados dos atendimentos produzidos no CAEE. Uma característica fundamental dos atendimentos educacionais especializados.

Considerações finais

Ainda para o ano de 2021, várias outras trocas de experiência já se encontram em planejamento devido à demanda e aos desafios de minimizar as barreiras na aprendizagem dos alunos com deficiência e em situação de distanciamento social, visto que o ensino ainda se encontra, no município de Juiz de Fora, de modo remoto.

No entanto, para além da produção de atividades, ficou evidente a contribuição deste momento de troca de experiência, para além da atividade remota. Faz-se necessário a produção

⁸ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas da Google.

⁹ Wordwall é uma plataforma para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado.

e a organização de momentos, como os vivenciados, para o avanço na formação em termos da aprendizagem docente e no uso das tecnologias digitais no âmbito educacional escolar. O movimento de aquisição de novos conhecimentos tecnológicos, diante de uma situação de distanciamento social e de ausências da modalidade presencial, configurou-se como uma espécie de “força” impulsionadora para uma ação que há muito tempo a educação escolar, de um modo geral, precisava. A atualização de nossas escolas, quanto ao uso de novas tecnologias para o ensino, apresentava-se em caráter emergencial e só pôde ser instituído em uma situação de calamidade. Porém, entende-se as dificuldades que isso representa, no âmbito presencial, principalmente sob o ponto de vista do acesso de materiais de tecnologias digitais e no uso da internet, em muitas escolas públicas e por muitos alunos, mas ficou evidente o grande salto que a educação escolar deu frente ao processo de formação dos professores para o uso de tecnologia. Foi de modo abrupto, mas ocorreu.

Palavras-chave: Experiência. Formação. CAEE. Tecnologias.

REFERÊNCIAS

BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Sílvia Regina. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva:** Avanços e recuos a partir dos documentos legais. In: IX ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012.

BEZERRA, Giovani ferreira. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** revista da educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

PLETSH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar:** políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

SCHWERTZ, Janete
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
janete_schwertz@yahoo.com.br

O texto apresenta uma parte da pesquisa de dissertação de mestrado em Educação na linha de Políticas Públicas e Cidadania, que tem por objetivo analisar um breve histórico da formação de professores no Brasil, a partir da década de 1990. A pesquisa é de cunho qualitativo e bibliográfico e se ancora na metodologia histórico-crítica.

Vale ressaltar que a educação brasileira no contexto que se apresenta no início da terceira década do século XXI tem as características similares a educação da década de 1990. A política neoliberal globalizada emerge com mais força após o golpe de 2016, onde assume a administração do Brasil um governo de extrema direita, e que inicia uma agenda reacionária, conservadora e de natureza fascista. Uma das ações realizadas foi congelar os investimentos de verbas públicas na educação por 20 anos, impedindo que o projeto de educação reivindicado pelo povo seja viabilizado da forma que foi proposto.

Nas últimas duas décadas do século XX houveram várias iniciativas com relação a formação de professores no Brasil. Porém, não foram esforços consistentes e emblemáticos. Percebe-se que, como consequência, há falta de ações do governo em relação a valorização do magistério através da carreira e da remuneração adequada. Isso possibilitou um desestímulo e um descrédito social do docente, afetando a qualidade do ensino em diferentes níveis.

Ao iniciar a década de 1990, a educação apresenta uma perspectiva conteudista, valorizando as competências e as habilidades escolares. Ao valorizar a prática em detrimento da teoria foi se dando abertura para que as políticas neoliberais adentrassem no sistema educacional, sendo que o objetivo dessas políticas provindas de organismos multilaterais foi corromper as construções coletivas ocorridas no espaço educacional público.

A Constituição Nacional de 1988, concedeu uma abertura à reivindicação da categoria docente, oportunizando que no mesmo ano iniciasse os trâmites para elaborar as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, esta construção levou 8 anos para se efetivar devido as inconstâncias que se apresentaram no transcorrer da sua estruturação, não se efetivando, exatamente da forma que havia sido proposto pela coletividade.

Neste contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394/96 foi aprovada findando o mês de dezembro de 1996. A legislação impulsionou a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada de professores, instigando os poderes públicos federais, estaduais e municipais a promoverem-nas. Assim discorre a (BRASIL, 1996) no seu artigo 62, inciso 1º: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.”

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Este mesmo artigo reza que a formação mínima para docentes na Educação Básica, de educação infantil e de 1º ao 5º ano deve ser de no mínimo um curso a nível superior de licenciatura plena. Porém, o artigo insiste em vários momentos que a formação inicial e continuada deve ser preferencialmente presencial, mas concede a possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos de educação a distância como subsídio da sua efetivação.

Scheibe e Valle destacam pontos que desconsideraram a formação sólida dos professores no Brasil, evidenciados nos institutos e nos cursos normais superiores:

[...] os institutos superiores de educação e os cursos normais superiores, que, em razão de suas características pedagógicas e de infraestrutura, contribuí para a desvalorização do magistério, colocando em xeque a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, que vêm sendo reivindicada há várias décadas. Os programas de formação implementados por estas novas instâncias educativas reduzem o tempo de duração dos cursos, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente nas universidades brasileiras. O que se observa então é que a sólida formação universitária, amplamente reivindicada, vem de forma tácita sendo procrastinada. (SHEIBE; VALLE, 2007, p. 267).

Outro aspecto elementar que fica evidente da LDB de 1996 é a possibilidade de incentivar a formação de profissionais do magistério através de um programa de bolsa de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura plena de instituição de Ensino Superior. O incentivo está claro no artigo 62 e mais especificamente em seu parágrafo quinto. Este feito teve uma grande relevância no Brasil, pois foi possível visualizar o grande número de estudantes inclusos nesse projeto desenvolvendo a proposta nas escolas públicas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ foi criado a partir do decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Os objetivos constantes no site do MEC são:

[...] elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores. Assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente. (BRASIL, 2010).

Dentre os objetivos acima citados, destacamos o aspecto da formação voltada para a busca de superação dos problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem, através da

¹ A íntegra do texto está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em: 18 abr. 2021.

avaliação externa. Sendo possível perceber que esse Programa coloca os profissionais em fase de aprendizes em contato com a realidade pedagógica do cotidiano escolar.

A avaliação externa feita nas escolas brasileiras já está prevista na LDB de 1996, sendo que consta no artigo 87, inciso IV, "integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental de seu território ao sistema nacional de rendimento escolar." (BRASIL, 1996).

Consideramos que a avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas brasileiras deve ser compreendida na teoria e na prática e levando em conta que existe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deve ser colocada em prática, sendo que nela devem estar embasados os planejamentos pedagógicos escolares. O elemento essencial está voltado em como fazer o mínimo de conhecimento contido na BNCC extrapolar para o máximo de conhecimento, sem deixar de mencionar a realidade local e regional vivenciado pelo discente. Além de instigar a compreensão de forma crítica destes objetos de conhecimento para tornar a aprendizagem significativa socialmente.

Em 2004, o governo federal criou mais uma política de formação de professores denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Conforme (BRASIL, 2004), o objetivo, por ele proposto é de contribuir na melhoria da formação, tanto dos professores como dos alunos, contemplando professores da Educação Básica das escolas públicas. Às instituições de Educação Superior públicas estaduais e federais cabe produzir e organizar materiais que orientem os cursos à distância e semipresenciais, atendendo em rede a demanda que se apresenta no Plano de Ações Articuladas (PAR). E O Ministério da Educação contribui com suporte técnico e financeiro, orientando as estratégias de execução do programa, em regime de colaboração entre municípios, estados e o Distrito Federal.

Outra política de formação de professores organizada no Brasil foi o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). Esse programa provém de ação desenvolvida pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias de educação estaduais, municipais e as instituições de ensino superior que nelas estão sediadas. O objetivo deste programa é elevar o nível de qualidade da formação de professores das escolas públicas da Educação Básica brasileira.

No site do MEC é possível averiguar que a intenção é de suprir uma demanda emergencial que aflora nos Fóruns estaduais com discussões que provém das escolas através dos docentes que não possuem a formação específica na área de atuação.

Oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. (BRASIL, 2009).

A Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) tem sido colocado em prática por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente que são órgãos parceiros, criados por meio do Decreto n. 6.755, de 29/01/2009. Estes organizam a

demanda através de planos estratégicos e das metas dos programas de formação inicial e continuada do magistério.

Esta política tem possibilitado cobrir as lacunas das áreas que possuem uma demanda sem formação superior específica atuando nas escolas, isso ocorreu em vários momentos da história da educação do Brasil. E atualmente, esta situação se repete, pois muitas instituições estão com dificuldade de realizar escolhas de aulas com profissionais habilitados para a área de atuação, permitindo a visualização de defasagem na formação docente e o descrédito dessa profissão.

Quanto à formação de profissionais da educação, a Lei de Diretrizes de Base da Educação em seu artigo 62-A, mais especificamente no parágrafo único traz à tona o incentivo à formação continuada que o poder público pode e deve articular para que aconteça efetivamente. Esta formação pode ocorrer tanto em serviço, ou seja, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, como também em cursos de educação profissionalizante, cursos de graduação plena ou tecnológicos de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Porém, percebe-se a incrementação de políticas públicas para manter uma continuidade no processo formativo dos professores, e mesmo assim, há uma defasagem gigantesca na procura em aprimorar conhecimentos. Ao me reportar aos estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, uma grande parcela deles necessita trabalhar para ter a remuneração para manter seu orçamento equilibrado, dificultando a conciliação entre trabalho e estudo.

Outro aspecto relevante é a formação continuada oferecida pelas redes de ensino, a qual não possui uma constância, sendo que as instituições formadoras mudam de tempos em tempos, além de que, percebe-se um planejamento voltado ao interesse do governo do período. Ao haver troca na equipe gestora educacional, também modifica a estrutura de formação de professores, dando a entender que, na maioria das vezes, não é uma prática democrática envolvendo todos os atores ligados à formação.

Em relação a instituição que tem a incumbência de prestar essa formação, a LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 63, afirma que cabe aos institutos superiores de educação manter "Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis." A lei contempla ainda no artigo 66, o estímulo aos docentes para ampliar a formação a nível de pós-graduação. Incitando a preparação para profissionais docentes em nível de pós-graduação dando ênfase aos cursos de mestrado e doutorado.

Porém, o número de estudantes do *stricto sensu* é baixo, ao se tratar de profissionais que voltarão a atuar na Educação Básica após o recebimento do diploma, é menor ainda. Por isso, acredito em uma política de incentivo à formação continuada, com base em um tripé: o ensino, a pesquisa e a extensão; na formação ministrada em instituições que privam pela qualidade da educação, discutindo aspectos relevantes para dia a dia da escola e da abrangência que ela se insere, onde a teoria fundamenta a prática; acredito em uma profissão do professor que é de extrema relevância para a propagação da democracia através do acesso e permanência dos estudantes em escolas públicas, focados na construção e reconstrução de saberes.

Mais adiante, a LDB, em seu artigo 67 vem trabalhando a valorização dos profissionais da educação, inclusive indicando a sua presença nos estatutos e nos planos de carreira. Essa valorização está expressa em seis itens que se complementam:

I- Ingresso exclusivamente por provas e títulos; II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- Piso salarial profissional; IV- Progressão salarial baseada na titulação ou habilitação e na avaliação por desempenho; V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Diante de um contexto educacional onde a formação dos professores visando a qualidade faz a diferença, apresento as possibilidades legais de incentivá-los a manter-se intelectualmente ativos. Para que as leis sejam vistas como primordiais na educação, elas devem ser de conhecimento de todos e estar inclusas nas propostas de governo tanto municipal, como estadual e federal, bem como, estar na pauta das discussões, inclusive na formação desses profissionais, inclusive mostrar a organização coletiva da categoria através de estudos e divulgação dos mesmos.

Considerando o exposto, quero registrar uma experiência formativa vivida em Flor do Sertão, um pequeno município do oeste catarinense. Foi no ano de 2010, após mobilização dos docentes que em várias oportunidades de formação ou reuniões articularam pautas sobre a valorização dos profissionais. Nos momentos de estudos e apresentação de propostas para serem levadas a Secretaria de Educação e de Administração, percebeu-se que a formação continuada dos funcionários públicos estava na proposta de governo municipal. Após diálogo e ajustes, foi possível verificar em 21 de dezembro de 2010 a efetivação da política pública municipal de incentivo à formação continuada através da Lei n. 481/2010 (FLOR DO SERTÃO, 2010).

Outro aspecto relevante ao abordarmos o item que incide sobre o ingresso no magistério por provas e títulos, está vinculada a fase que estamos passando na política administrava a nível federal. Há algum tempo vem se percebendo uma redução de concursos em órgãos públicos, dentre eles na educação. A contratação ocorre através de testes seletivos ou até mesmo chamadas públicas, o que está previsto em lei, apenas em casos de excepcionalidade.

No período pandêmico essa condição tem ficado ainda mais flexível. As regras de contratação têm sido fixadas pelos órgãos contratantes, sem levar em consideração os termos constados na LDB. Temos vivenciado situações nas escolas onde grande parte dos docentes são contratados em caráter temporário sem estar vinculado a um professor licenciado, infringindo o inciso I do artigo 67 da LDB. Além de ter um movimento na Assembleia Legislativa, que busca legalizar essa forma de contratação, sob argumentação do governo necessitar controlar os gastos públicos com a folha de pagamento dos servidores. Aparentemente temos uma nova linha de condução, também chamada de “Uberização dos serviços públicos”, que deve impactar não só no funcionalismo público, através do comprometimento da carreira, mas também nos usuários dos serviços prestados.

Outro aspecto a se destacar na LDB n. 9394/96 é o termo “educação a distância” constantemente usado no seu texto, a partir do qual conseguimos visualizar uma abertura muito grande para a superficialidade na formação dos professores, ao mesmo tempo, que dá a oportunidade de a formação chegar as partes mais longínquas do país. Conforme o artigo 80 da LDB que afirma: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996).

Contudo, não sou ingênua de conceber uma formação aligeirada para aumentar o nível de formação dos profissionais do magistério como um avanço qualitativo. Pois, têm situações que consideramos emergenciais, que são as lacunas em algumas áreas pedagógicas específicas e em alguns contextos geográficos. Mas para suprir essa dificuldade, poderá haver um planejamento estratégico entre o Ministério da Educação, as Universidades e as Secretarias de Educação dos estados e municípios que possuem o déficit. Apenas desconsiderar uma estrutura sólida e organizada dos cursos e propor um período menor de frequência e menor investimento financeiro, obtendo flexibilidade pedagógica e quantidade de formados, não considero suficiente. Compreendo uma formação docente sob o olhar das políticas públicas que consideram o acesso e a permanência nos cursos que visam qualidade na formação do ser humano e do profissional.

Além de uma formação inicial de qualidade, considero importante um processo formativo continuado que vise a qualidade na formação. E não podia deixar de elencar a valorização do profissional como um terceiro item imprescindível. E neste termo constar um conjunto de ações que se complementam e tornam a profissão docente valorada. De acordo com a concepção de Scheibe e Valle (2007):

A valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor. Uma avaliação que não se insira nesses eixos ou que desconsidere a realidade concreta na qual se insere o professor e o funcionamento da instituição escolar, tende a ser inócua. (SCHEIBE, VALLE, 2007, p. 269).

Diante do estudo realizado sobre a formação docente podemos afirmar que esta é essencial para proporcionar ao professor desenvolver-se de forma crítico, criativo, reflexivo e autônomo, valorizando a teoria como aspecto inerente à prática, e que reconheça a necessidade do estudo contínuo. Sendo que, essa concepção deve ser disseminada entre os docentes e gestores para que possa ser efetivada nas práticas escolares. Perspectiva que a classe vem defendendo historicamente, contudo, tem-se percebido a necessidade mais efetiva de ações concretas na atualidade, período que a educação está sob o comando de organismos multilaterais e empresários da educação.

A investigação evidencia alguns aspectos importantes para a formação de professores, destacando que a educação pública vem historicamente na esteira da política brasileira; a formação de professores tem extrema importância na educação pública por ter como premissa cumprir o papel da escola, dando condições de acessar e reconstruir o saber até então tecido; a



busca pela formação docente como processo contínuo de discussões de questões educacionais que emergem nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Formação de professores. Trabalho docente. Qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Portaria do MEC n. 38, de 12 de dezembro de 2007, revista em 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

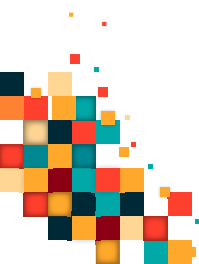
BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base da Educação**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR)**. Decreto n. 6.755, de 29/01/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 25 maio 2021.

FLOR DO SERTÃO. **Política municipal de incentivo à formação continuada**. Lei n. 481/2010. 2010.

SCHEIBE, Leda. VALLE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior**. Memória e formação de professores. SciELO books, 2007.



FORMAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE: A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA EM UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO JESUÍTA

MACHADO, Alice Mattos

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
soe.alice@cav-ba.com.br

COSTA, Daianny Madalena

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
daiannyc@unisinos.br

A partir da necessidade de trazer novos sentidos à educação, considerando as diversas discussões instaladas a seu respeito e, tendo em vista a sua dinamicidade e as necessidades exigidas pelas demandas a contemporaneidade, a temática da formação docente, assume relevância, pois trata-se de uma ação potente para tal fim educacional. Neste sentido, o presente trabalho surge a partir do projeto de dissertação, no Mestrado Profissional em Gestão Educacional – Unisinos/RS. Define-se como objetivo geral deste estudo a análise e o aproveitamento da formação na direção de uma reflexão crítica docente oferecida nos espaços internos e, como objetivos específicos se estabelece: a construção de uma linha histórica sobre a formação docente voltada aos professores do fundamental 1 que laboram na instituição; conhecer a percepção destes docentes, bem como seu aproveitamento para uma reflexão crítica, sobre a formação contínua oferecida; identificar nos documentos e/ou por meio dos gestores a fundamentação e a organização das formações contínuas após implementação do Projeto Educativo Comum - PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016), lançado em 2016, como documento norteador da Rede Jesuíta de Educação (RJE), Rede filiada à referida instituição.

Este estudo surge a partir de inquietações cotidianas que mobilizam a relevância de debruçar à pesquisa na temática da formação de professores. Aqui as expomos considerando: a) o comportamento docente apresentado nos espaços formativos demarcados como favoráveis a trocas e reflexões, pois, não distinto dos alunos, estes, se remetem a uma "atuação" passiva não revelando cunho argumentativo ou reflexivo; b) o grande número de professores partícipes - uma média de 160 docentes – que, se por um lado faz-se interessante a troca de experiências, por outro o espaço/tempo para o discurso-reflexivo fica comprometido; c) o modelo palestra utilizado que tem a vantagem de atender uma grande população na contemplação informativa, entretanto, reforça a lógica da racionalidade técnica dificultando a interatividade. d) se refere aos palestrantes convidados, onde a grande maioria exhibe um currículo formativo bastante potente no olhar da academia, contudo, a experiência mínima ou a falta dela diante da realidade das séries iniciais do

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

fundamental 1, distancia seus discursos, afastando, ainda mais, as possibilidades interativas com o público investigado, reforçando o desenho da personalidade docente detentora do saber.

Sendo assim, considerar a formação docente a partir do contexto educacional escolar englobando a subjetividade humana e as diversas formas como cada sujeito apreende o mundo se faz importante na organização dos eventos formativos.

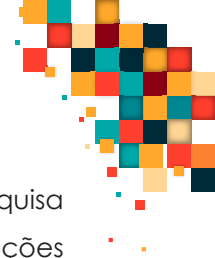
O estudo ora apresentado direciona sua metodologia para uma abordagem qualitativa a qual “não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Por ter a pretensão de identificar os aspectos que colaboram para a ocorrência dos eventos, terá um caráter explicativo.

Neste estudo, dois grupos de relevância foram escolhidos para o levantamento das informações, pois empreendem a mesma ambiência laboral. São eles: o grupo de professores do fundamental 1 e os organizadores do evento formativo.

Na pesquisa, serão utilizados como instrumentos para coleta de dados, um questionário composto de 20 questões em uso da Escala Likert, pois, “na área das ciências sociais é comum o uso de diversos instrumentos de medidas para mensurar a realidade sobre um objeto de estudo.” (DALMORO; VIEIRA, 2013, p. 162). Na construção do questionário foi utilizada a escala de cinco pontos a partir dos termos “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “não concordo nem discordo”, “concordo parcialmente”, “concordo totalmente”, pois, ainda, segundo os mesmos autores, mostrou-se a mais adequada. Importante dizer, também que, esse instrumento foi acrescido de uma questão aberta, onde o respondente deverá justificar a opção escolhida como resposta, em três das alternativas de livre escolha as quais entendemos serem as mais significativas para os respondentes. O questionário será direcionado a todo corpo docente do fundamental 1 contemplando um público aproximado de 54 professores, conforme descrito na tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de professores do fundamental 1 – 1º ao 6º ano

Professores	Série	Quantidade
Regentes	1º. ao 4º. Ano	27
Inglês	1º. ao 6º. Ano	05
Religião	1º. ao 6º ano	05
Artes	1º. ao 6º ano	05
Música	1º. ao 6º. Ano	06
Ed. física	1º. ao 6º. Ano	07
Geografia	5º. e 6º. Ano	02
Matemática	5º. e 6º. Ano	06
L. Portuguesa	5º. e 6º. Ano	04
História	5º. e 6º.ano	03
Ciências	5º e 6º. Ano	03
Redação	6º. Ano	01
Tecmaker	6º. Ano	01
Total	1º. ao 6º. Ano	75



Vale ressaltar, ainda, que, a sua elaboração considerou os objetivos específicos desta pesquisa no intuito de levantar as informações que se deseja referentes aos conhecimentos das percepções docentes e do seu aproveitamento para uma reflexão crítica sobre as formações contínuas oferecidas internamente. Marconi e Lakatos (2009, p. 201), entendem que esse instrumento de coleta de dados deve ser respondido sem a presença do entrevistador apresentando como vantagem o anonimato dos entrevistados e o alcance simultâneo de uma população. O instrumento será disponibilizado aos participantes por meio da ferramenta *Forms*, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A entrevista também será utilizada e, se faz um instrumento complementar ao requisito proposto direcionando suas indagações para as percepções sobre a fundamentação e organização das formações contínuas docentes oferecidas. A indicação de aplicabilidade se volta aos responsáveis pela organização dos eventos formativos no interior da instituição, identificados aqui nos representantes da direção acadêmica e da articulação da coordenação pedagógica. Será realizada por meio eletrônico com o uso da plataforma *Teams* em agendamento prévio aos entrevistados. Serão gravadas e transcritas.

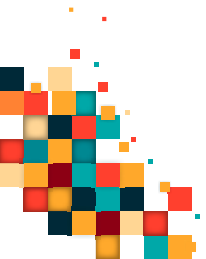
A pesquisa está sustentada por teóricos que discutem a importância da formação docente como requisito fundamental ao processo de remodelação da escola e, conseqüentemente ao atendimento dos fins aos quais a educação se propõe. Apresentam o entendimento valoroso do aspecto formativo se constituir organizado a partir dos espaços educacionais. Portanto, num perspectiva crítico-reflexiva, inserindo o olhar sobre a subjetividade humana, esta pesquisa será desenvolvida com a contribuição de Freire (2001), Imbernón (2011), Nóvoa (2019), Tardif (2014), Thurler e Maulini (2012), Biesta (2018), dentre outros autores que dialogam a partir dessa abordagem. Os documentos oficiais da instituição, também, foram referências significativas utilizadas neste estudo, visto que o próprio *lócus* da instituição educativa será o contexto de pesquisa.

Tomando, portanto, como referência, o Projeto Educativo Comum, enquanto documento orientador do trabalho educativo da instituição escolar e da Rede Jesuíta de Educação, este, vislumbra a superação da visão racionalista reiterando a necessária ressignificação do professor na busca de novas abordagens e metodologias possibilitando reconstruções e inovações no campo educacional. E, registra:

O papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 44).

Em consenso a este documento, a instituição educativa, em seu projeto político pedagógico, também expressa sua compreensão sobre a formação contínua docente e afirma que:

A formação sistemática e acadêmica não se esgota na transmissão de informações, mas desenvolve o espírito de inquietação apontando os caminhos para a atuação



do educador no diálogo constante entre o sujeito e o conhecimento na busca de transformações. (COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA, 2015, p. 44).

A necessidade de uma formação no sentido de mobilizar para um “despertar” de “professores reflexivos” se faz um grande desafio, pois se atrela à necessidade de uma reorganização das atitudes no contexto escolar, bem como na relação do professor para com seu aluno e, neste sentido, Freire (2001), contribui destacando a importância da tomada de consciência sobre a complexidade envolta na educação reforçando a relevância dela estar viva no interior da escola. E, Biesta (2013, p. 42-43), complementa: “não nos privando de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade.”

A proposta autoformativa docente, precisa ser uma constante, visto que, a habilidade crítico-reflexiva não acontece por meio de exposições monológicas. Para Alarcão (2011, p. 34), “o espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas de, também, na capacidade ouvir a si próprio e de se autocriticar.” E registra:

Para que os cidadãos possam assumir esse papel de atores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da compreensão que se assenta na capacidade de escutar, observar e de pensar, mas, também, na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão. (ALARCÃO, 2011, p. 23).

Biesta (2013), também, nos convoca a refletir sobre a compreensão moderna da educação onde o educador é responsabilizado sobre o potencial racional do outro, e faz uma crítica à compreensão da racionalidade quando esta não considera os limites da história humana afirmando que “o papel do educador em tudo isso não é de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela vinda ao mundo de seres únicos, singulares e em termos de responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença.” (BIESTA, 2013, p. 26)

Neste destaque, os professores devem ser instigados nos seus encontros formativos a pensar e a participar do sentido reflexivo da educação, de forma ativa na busca de atingir um estado de autonomia e de responsabilização pelo seu lugar no mundo. Para Freire (1987, p. 58),

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade, em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as situações-limites que não devem ser tomadas como barreiras insuperáveis (...) no mesmo que apreendem como freios, se configuram libertação.

Historicamente, por volta de 1970/1980, o projeto formativo escolar passou a ser meio de transformação e mudança, Thurler (2001, p. 167), reflete sobre esta evolução:

Parece combinar desconcentração e descentralização encontrando de fato certa dificuldade em oferecer respostas conceituais e estruturais que estejam adaptadas às rupturas parciais a uma gestão mais autônoma dos recursos humanos e materiais

(...), sem instituir clivagens estéreis entre a decisão pedagógica e a gestonária, ou entre as aprendizagens de competência e conhecimento.

Sendo assim, surge a demanda da formação contínua a partir do sistema escolar onde esta, geralmente, apresenta uma estrutura *à la carte* sob forma de cursos que desenvolvem as suas temáticas a partir do que a escola acredita ser a necessidade docente. Ainda, segundo a autora, “tais investimentos pontuais não fazem avançar a cooperação profissional e nem evoluir as práticas, já que não oportunizam o tempo e nem as ferramentas para tal mudança.” (THURLER, 2001, p. 171). Chama atenção, também, para a importância de se examinar a repetição de expressões da educação - que denomina de psicotacismo anacrônico - sem o real domínio do conceito, posicionando, assim, a escola num constante movimento reflexivo. Em contrapartida, deve-se, em “um entrelace de cunho pedagógico constituir a escola como uma organização aprendente, onde, a partir de uma abordagem mais positivista, os atores envolvidos engajam-se em um processo coletivo e reflexivo.” (THURLER, 2001, p. 173).

Para Alarcão (2011), a pesquisa-ação é uma metodologia que considera a aprendizagem a partir da experiência e, a formação com base na reflexão. “Queremos que os profissionais sejam seres pensantes (...). Queremos, também, que a escola se questione a si própria.” (ALARCÃO, 2011, p. 50)

Em consonância ao exposto, precisa-se superar a cultura do individualismo e, segundo Thurler (2001, p. 171), “as lacunas em matérias de competências comunicacionais, a falta de coesão, o pensamento partidário, a desconfiança e a ausência de estruturas organizacionais adequadas, que superam o entusiasmo de alguns indivíduos isolados e tornam difícil, quando não impossível, a cooperação.”

Imbernón (2011), Freire (2001) e Tardif (2014) trazem destaque à responsabilização docente a partir da tomada de consciência para a complexidade da educação. Reforçam a necessidade de repensar sobre as estratégias formativas para uma provocação autoavaliativa considerando o subjetivo humano a partir das percepções individuais em um constante movimento de alteração e alteridade.

A análise de dados desta pesquisa já contemplará sua interpretação. De acordo com Gomes (1994) esta etapa apresenta três finalidades. São elas: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural ao qual faz parte.” (GOMES, 1994, p. 69). A proposta hermenêutica-dialética será usada nesta análise, pois, conforme o autor “situa-se a fala dos atores em seu contexto para melhor ser compreendida.” (GOMES, 1994, p. 77). Seguiremos os seguintes passos: ordenação e mapeamento dos dados levantados, classificação considerando as estruturas apresentadas pelos participantes e a articulação entre os dados e os referenciais contemplando, assim as respostas aos objetivos propostos.

Em virtude dos argumentos e elementos aqui apresentados defendemos a relevância da pesquisa sobre a temática formativa docente ser praticada a partir do próprio contexto da organização escolar, considerando os elementos da sua realidade em uma análise crítica sobre as autorias. Associar a escola e o docente na perspectiva do desenvolvimento formativo estreita vínculos, constrói sentidos e, propõe uma nova interpretação à educação possibilitando o deslocamento docente numa ação de co-responsabilidade, engajando e integrando o seu desempenho à qualidade da instituição.

Palavras-chave: Formação docente. Contexto escolar. Reflexão-crítica. Alteração e alteridade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Tradução: Rozaura Exchenberg. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013. Coleção Educação: Experiência e sentido.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>. Acesso em: 28 out. 2020.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 2015.

DALMORO, Marlon e Vieira, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 6, ed. Especial, p. 161-174, 2013. Disponível em <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>. Acesso em: 22 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petropolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação e Realidade. Print versin. Educ.Real., Porto Alegre, v. 44, n. 3, Epub Sep 12, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 26 set. 2020.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. A organização do trabalho escolar. Porto Alegre: Editora Penso, 2012. 303 p.

THURLER, Monica Gather. Inovar no interior da escola. *In: O estabelecimento Escolar como Organização Aprendente*. 1. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA NO ESTADO DE SANTA CATARINA

HACK, Gizela Vanessa
Instituto Federal Catarinense (IFC)
giselavanessahack@gmail.com

AULER, Nysa Kathleen
Instituto Federal Catarinense (IFC)
nysakatheen@gmail.com

EVANGELISTA, Fábio Lombardo
Instituto Federal Catarinense (IFC)
fabio.evangelista@ifc.edu.br

A educação atualmente se encontra em tempos difíceis tanto economicamente, quanto socialmente. A qualidade não é das melhores, já que, em 2015, uma pesquisa realizada pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, diz que 71% das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental avaliadas ainda não chegaram ao patamar mínimo de qualidade, o IDEB, exigido pelo Ministério da Educação (MEC). É algo preocupante, já que o Brasil não consegue ser um país desenvolvido nem mesmo em âmbito educacional.

Isso nos remete em como é o processo de ensino-aprendizagem dentro das salas de aula e se o professor realmente é capacitado e habilitado para tal função, assim, chegamos à conclusão que é necessário pesquisar sobre sua formação/profissionalização acadêmica.

O trabalho tem como objetivo abordar a formação inicial e continuada, bem como o processo de profissionalização de professores nas áreas de Ciências Naturais (Biologia, Física, Química) e Matemática nas Escolas Estaduais de Santa Catarina.

A escolha das áreas deu-se, pois segundo Lorenzoni, Alfaiate, Vieira e Moulim (2012, p. 3):

É fácil observar na comunidade escolar que a relação entre aluno e a Física não é das mais amistosas, os alunos declaram que não gostam das aulas, pois são muito chatas, que não entendem nada do que o professor fala, dentre outras queixas. Este fato pode ser observado desde os primeiros anos de escolarização até os cursos superiores.

Na formação superior não é diferente, já que os cursos com maior índice de evasão estão concentrados nas áreas de Ciências Exatas (CRUZ, 2019).

Em vista disso, pretende-se pesquisar sobre esse fator, quais são os desafios encontrados na formação e profissionalização docente, se os professores são habilitados para dar aula e quais são as principais dificuldades encontradas já na sala de aula.

O estudo abordado foi de caráter qualitativo que, segundo Flick (2009, p. 23), caracteriza-se da seguinte forma:

As ideias principais que orientam este tipo de pesquisa difere-se daquele da pesquisa quantitativa. Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada dos métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Sendo assim, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, tendo como objetivo inicial descrever características de uma determinada população ou fenômeno, realizando o registro e a interpretação dos fatos sem a interferência do pesquisador. Pode ser entendida como um estudo de caso onde, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis (PEROVANO, 2014).

A pesquisa bibliográfica constituiu-se a partir de materiais já elaborados, tais como livros e artigos científicos, reunindo estas fontes para confirmar ou refutar os levantamentos iniciais. Já a pesquisa de levantamento é caracterizada pela interrogação direta dos sujeitos cujo desempenho se deseja conhecer. O procedimento se baseia na solicitação de informações de determinado grupo pesquisado, neste caso, os professores que lecionam nas áreas de Ciências Naturais e Exatas, sendo os mesmos o objeto de investigação.

Os dados obtidos são de duas escolas estaduais de Santa Catarina, onde foram escolhidos quatro profissionais de cada escola, um para cada área do conhecimento abordado: Biologia, Física, Química e Matemática, cujos objetivos estavam voltados para a formação/profissionalização docente; dificuldades na formação das áreas exatas; métodos que podem ser desfrutados para a aprendizagem do discente e motivos que dificultam a formação de um profissional em Ciências Naturais e Exatas.

Para a coleta de dados utilizou-se de um questionário com perguntas abertas e fechadas no qual os sujeitos investigados constatarão suas respostas pessoais. Foram analisadas as respostas dos oito (08) docentes entrevistados em Biologia, Física, Química e Matemática do Ensino Médio.

A partir da análise dos dados selecionados, observou-se que os sujeitos investigados apresentam respostas semelhantes em todos os aspectos das perguntas fechadas, com exceção de seus dados pessoais, como idade, sexo, cidade onde reside, área de atuação e escola onde leciona, na parte da trajetória escolar, foi questionado a escola onde estudou e seu nível mais elevado de educação formal concluído, além do ano de conclusão e seu respectivo curso, assim como a instituição.

À primeira pergunta abordava o tempo de atuação como docente, 50% dos pesquisados atuam a mais de 10 anos no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, conforme sua respectiva área de atuação.

Outro aspecto apontado é os desafios enfrentados durante a formação docente, e como esses obstáculos foram tratados pelos mesmos. Segundo o Professor A, *“a dificuldade financeira por estudar em universidade privada. Falta de tempo para se trabalhar o dia todo e estudar à noite.*

Acredito que esses desafios dificultaram minha profissionalização pois poderia ter aproveitado mais se não trabalhasse." Observamos que além de outros fatores intelectuais e econômicos, esse pode ser um dos maiores motivos que ocasionam a grande evasão nos cursos de licenciatura, pois dificultam tanto o processo de aprendizagem e tornam o curso ainda mais difícil. Pela maioria dos cursos de licenciaturas ser no período noturno, a maioria dos alunos optam por trabalhar durante o dia, o que atrapalha o andamento do mesmo, por esse motivo muitos acadêmicos desistem ou trancam a faculdade, e por nossa região ter a característica de valorizar mais o trabalho do que o estudo, optam por continuar no emprego.

Conforme Lückmann e Marmentini (2015, p. 01) "a profissão docente há tempos deixou de ser atrativa. Número cada vez menor de jovens a procuram enquanto opção profissional." Observamos assim, a grande escassez de profissionais habilitados nas áreas de Ciências Naturais (Biologia, Física, Química) e Matemática.

Segundo a problemática percebemos que a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina apresenta uma escassez nas propostas de formação continuada, para os professores aprimorarem seus conhecimentos e saberes, ocorrendo somente no início do ano letivo e nas férias de julho, segundo o Professor A "o Estado deixa a desejar na formação continuada pois, é pouco tempo utilizado para isso, precisaríamos de muito mais tempo para atender nossas necessidades.", sendo assim, a mesma nem sempre corresponde com os anseios dos professores.

É importante ressaltar a carência de profissionais habilitados nessas áreas de atuação e o que leva os mesmos a não ingressarem nesta carreira, conforme o Professor B, "por considerarem uma disciplina difícil, poucos se sujeitam a encarar, baixos salários pagos dos professores, principalmente em início de carreira."

Segundo uma reportagem publicada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2018) apenas 2,4% dos jovens de 15 anos querem seguir a carreira docente, esse percentual a 10 anos atrás era 7,5%. Os dados da reportagem mostram também que, grande parte desses jovens que pretendem ser professores, são de família humilde sem histórico acadêmico ou até mesmo com o ensino fundamental incompleto.

Essa queda pode ser associada ao baixo salário oferecido para os docentes. Conforme uma notícia publicada pela BBC News Brasil (2015) a remuneração do professor público no Brasil está na 28 posição em um ranking com os 30 países mais desenvolvidos do mundo.

Em uma entrevista realizada com a secretária geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Marta Vanelli, "para melhorar a educação são necessários três elementos: bom salário, boa carreira e boas condições de trabalho, que envolvem não só a hora-atividade, mas escolas bem equipadas e democracia na escola. Não adianta ter um só, tem que ter os três elementos." (BRASIL, 2016a).

Também questionamos sobre os motivos que causam o desinteresse dos discentes pelas matérias, e o Professor F apontou a sua respectiva área conceituada em conteúdos muito abstratos e metódicos, sem nenhuma relação com o dia-a-dia do aluno. Segundo o professor F "a falta

de interesse pode ter motivos diversos, entre eles eu posso apontar como relevante a utilização demasiada da matemática e a não conexão dos conteúdos com o cotidiano."

À pergunta seguinte, traz sobre as dificuldades dos alunos nessas respectivas matérias, e o Professor C comentou que "eles já vêm das séries iniciais com pouco aprendizado, muitas vezes pegam professores que pela forma de explicar acabam aplicando um certo modo aos alunos. E também professores que não inovam, na mesma aula á anos." Essa falta de relação, faz com que o aluno não se interesse tanto pela matéria, que são vistas como vilãs pelos estudantes do Ensino Médio.

Um levantamento feito pelo App Prova, que analisou o desenvolvimento dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, entre os anos de 2009 e 2014, apontou que as matérias com o menor índice de acertos são Física, Matemática e Química. Já a Biologia, ficou entre as mais acertadas (BRASIL, 2016b).

A última questão fechada, aborda os métodos de ensino. Nossa curiosidade era saber de quais formas os professores avaliavam os alunos. Podemos observar algo clássico nas respostas dos docentes: a avaliação. Um método didático tradicional, mas também muito eficaz. Outros sujeitos responderam que utilizam seminários e avaliações práticas, tornando assim as aulas mais atrativas. Porém, nem todas as escolas podem oferecer um laboratório prático e com bons equipamentos, já que a estrutura das escolas estaduais é bem precária (BRASIL, 2016c).

Deste modo, a pesquisa propôs ressaltar a importância da formação inicial e continuada, bem como o processo de profissionalização de professores nas áreas de Ciências Naturais (Biologia, Física, Química) e Matemática nas Escolas Estaduais de Santa Catarina, observamos claramente cada uma das problemáticas propostas a partir dos questionários respondidos pelos docentes das áreas citadas.

Verificou-se que existe um grande descaso com os professores, além de vários fatores como, os baixos salários, as estruturas precárias das escolas públicas, a precarização do trabalho docente, o prestígio social pela carreira não ser mais o mesmo de antigamente e também a falta de apoio do governo e a ausência de políticas de atratividade mais efetivas para a docência, contribuíram assim, para a ampla falta de profissionais capacitados e habilitados para trabalharem nessas áreas, principalmente na rede pública e estadual de educação.

Conclui-se então que o processo de formação inicial e continuada é de suma importância para a carreira profissional, porém, as dificuldades e problemas não se encontram somente na formação, mas também nas suas atividades corriqueiras. O desgaste tanto profissional, quanto físico do docente não se dá apenas pela sua trajetória acadêmica, mas também pelos desafios encontrados tanto na sala de aula quanto em sua remuneração. Podemos apontar o Estado como grande vilão contra o educador, já que ele não valoriza o mesmo, nem mesmo suas escolas.

Palavras-chave: Docentes. Processo ensino aprendizagem. Desvalorização profissional.

REFERÊNCIAS

BBC, News Brasil. **Professores no Brasil estão entre mais mal pagos em ranking internacional**. 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/04/150430_educacao_eficiencia_pu. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei, diz estudo**. 2016c. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRASIL. **Candidatos erram mais nas provas de matemática, física e química do Enem**. 2016b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/candidatos-erram-mais-nas-provas-de-matematica-fisica-e-quimica-do-enem>. Acesso em: 30 out 2020.

BRASIL. Agência. **Professores no Brasil ganham menos que outros profissionais com a mesma formação**. 2016a. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/professores-no-brasil-ganham-menos-que-outros-profissionais-com-mesma>. Acesso em: 30 out. 2020.

CRUZ, Uendel Anunciação. **Evasão de Discentes**: Um estudo na Universidade Federal da Bahia. 2019. 106 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. CNTE. **Apenas 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor**. 2018. Disponível em: <https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/educacao-na-midia/66038- apenas-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor>. Acesso em: 13 jul. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LORENZONI, Luciana de Souza. ALFAIATE, Marcelo Brite. VIEIRA, Bárbara de Cássia Ribeiro. MOULIM, Monique. **Disciplinas que despertam mais e menos interesse nos alunos do Ensino Médio da E.E.E. F.M. “PROFESSORA CÉLIA TEIXEIRA DO CARMO”**. In: XVI ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. XII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, Universidade do Vale do Paraíba, 2012. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade do Vale do Paraíba, 2012. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2012/anais/arquivos/0971_0768_01.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

LÜCKMANN, Luiz Carlos. MARMENTINI, Raquel. **Políticas de atratividade da profissão docente: quem ainda quer ser professor?** In: EDUCARE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2015. **Anais** [...] Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18899_8158.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia Científica para a Segurança Pública e Defesa Social**. Curitiba. Editora: Juruá. 2014.

O AFETO COMO UM DOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PRÁTICA DOCENTE HUMANIZADORA

SILVA, Thayne Garcia
Secretaria de Educação – Portal da Prefeitura de Uberlândia (SME/PMU)
Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU)
thayne_garcia@hotmail.com

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de
Universidade Federal de Uberlândia (Faced/UFU)
valeriaufu@gmail.com

Este artigo resulta da pesquisa e reflexões geradas a partir do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado como exigência do componente curricular TCC 2 do curso de graduação de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia intitulado como “A escrita de si e narrativas fotográficas como possibilidade de uma práxis docente” apresentado em dezembro de 2018.

Assim, a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, foram adotados, dentre os procedimentos metodológicos, registros fotográficos das crianças em interação com os seus pares em atividades cotidianas e os diários de bordo com os registros das provocações teórico-críticas acerca da prática educativa em ação.

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de Uberlândia, com uma turma de 18 crianças do G1, que correspondia ao agrupamento de crianças nascidas de 1º de abril de 2016 a 31 de março de 2017, sendo assim, crianças entre 10 meses e 1 ano e 11 meses de idade.

Para fins deste trabalho, discutimos as relações de afeto, emoção e razão de bebês e crianças bem pequenas na constituição de uma prática pedagógica significativa, atravessada pelo contexto escolar, na busca de repensar as práticas docentes bem como superar a ideia que distancia afetividade e competência profissional.

Uma vez que as inúmeras pesquisas científicas nas áreas da Neurociência, Psicologia, Educação, Psiquiatria, dentre outras, têm demonstrado que ações humanizadoras nos primeiros anos de vida da criança são decisivos para a constituição do psiquismo humano:

aprendemos a ser quem somos com as pessoas com quem convivemos, com a maneira como somos tratados, com aquilo que nos permitem fazer e também com aquilo que não nos permitem, com as experiências que vivemos e como nos sentimos nas relações que os outros – especialmente os adultos – estabelecem conosco e com as relações que estabelecemos com eles. (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 37).

A partir desses apontamentos, apresentamos análises dos dados imagéticos¹ que demonstram que bebês e as crianças bem pequenas se constituem como sujeitos ativos, competentes, potentes, de direitos, coconstrutores de conhecimento, identidade e cultura, tendo o afeto como linguagem constitutiva desse processo, na medida em que as práticas pedagógicas do dia-a-dia possibilitem oportunidades, situações e espaço-tempo para o processo de humanização entre crianças e adultos, a partir do sujeito mais experiente que estabelece a linguagem emocional com as crianças pequenas que possibilitará a elaboração e internalização das sensações boas ou ruins, promovendo o desenvolvimento afetivo das crianças, as quais, em suas novas experiências e interações com seus pares e com o ambiente, vão vivenciando afetos, contatos, numa comunicação emocional com o mundo, mediado por uma prática pedagógica comprometida com o direito da criança de ser criança na perspectiva da constituição e diferença humana.

As crianças, sobretudo, os bebês e as crianças bem pequenas, quando entram na escola passam por um difícil período de adaptação. Adaptação à escola, a sala, a rotina, aos colegas e as professoras e educadoras, afinal, tudo é novidade e são pessoas totalmente desconhecidas.

É uma fase de muito choro, insegurança e medo que para ser superada exige respeito, acolhimento e afeto a fim de que seja possível que a criança se constitua e aprenda de modo significativo, tendo em vista que, assim como os adultos, a criança não é um ser fragmentado em cognitivo, social e afetivo, mas um ser inteiro, completo, contextualizado e relacional.

Entretanto, ainda é bastante comum na escola a separação entre razão e emoção, o que torna rotineiras frases como: "Se for carinhosa demais as crianças não te obedecem", "Não dá colo senão pega manha", "Sou a professora e não a mãe".

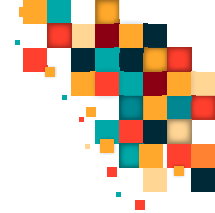
Essas frases evidenciam, segundo Montenegro (2001, apud TRISTÃO, 2004, p. 155), que a sociedade ainda considera as atividades de cuidado menos importantes do que as que envolvem a racionalidade e que, portanto, o cuidar assume sinônimo de assistência e custódia, indo em caminho oposto ao caráter racional e profissional, tornando-se assim, empecilho para o reconhecimento e valorização da profissionalização do docente da educação infantil e gerando a incompatibilidade entre a formação profissional e o prover, o cuidado do outro e das relações de afeto.

Todavia, é preciso descartar essa falsa separação entre seriedade docente e afetividade e, como afirma Tristão (2004, p. 161), "ter a clareza que incorporar atributos afetivos na atuação profissional não retira dela as características de desempenho técnico necessárias para a sua valorização."

Nesse sentido, Martins Filho (2013, p. 225), destaca ainda que os professores e educadores

lidam com a vida, com o humano, com o cuidado, mas este trabalho exige formação teórica e um pensar reflexivo que precede e acompanha a atuação com as crianças. Logo, o cuidado envolve uma habilidade técnica, mas igualmente uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as interações interpessoais, algo da ordem do corpo, da emoção, do afetivo e da mente, de modo integrado, complementar e contínuo.

¹ No ato da matrícula escolar os pais assinam um termo de autorização para o registro fotográfico e uso de imagem das crianças. Portanto, todas as fotos presentes neste trabalho têm consentimento dos responsáveis legais das crianças.



Assim, entendendo que a afetividade como parte do cuidado, também tem caráter educativo e constitutivo na formação das crianças, conclui-se que também portanto, que ela faz parte da ação docente e marca, portanto, a formação de professores.

Fochi (2013, p. 87), afirma que "em uma relação de extrema complexidade e sutileza, a docência é constituída por essa imagem da criança, que, automaticamente, vai construindo uma imagem de professor."

Nessa perspectiva, o afeto, o cuidado, a emoção, o carinho, o contato com suas marcas psíquicas, históricas, sociais e pessoais, transformam, humanizam a criança que por sua vez humaniza a nossa docência.

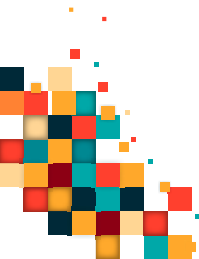
O dado fotográfico a seguir nos permite pensar que o cuidado-educação é inerente às relações humanas, e, portanto, condição da nossa prática docente. Nesse sentido, cabe perguntar: por que as instituições de educação infantil ainda negligenciam afetividade, sensibilidade e humanização? Por que as práticas escolares negam o toque, o colo e o afeto-cuidado? Que fundamentos teóricos estão enraizados e adotados como verdade nessas práticas que negam o afeto, o colo e o toque entre crianças e entre elas e adultos?

Em que momento da formação docente abre-se o diálogo ao acolhimento do eu e do outro? É possível uma formação sensível e ao mesmo tempo profissionalmente competente?

Fotografia 1 – Afeto, emoção e razão



Fonte: as autoras.



Percorrendo ainda caminhos por entre relatos e reflexões sobre emoção, sensibilidade e afeto, segue o relato de uma atividade realizada como parte integrante de um projeto que propunha o trabalho temático sobre identidade e família.

Na fotografia a seguir, o Augusto², 1 ano e 4 meses, ao colar a foto de sua família no cartaz e ser instigado a contar aos colegas quem eram aquelas pessoas foi tomado pela emoção e ficou bastante sensibilizado.

Fotografia 2 – Afeto, emoção e razão



Fonte: as autoras.

Nessa perspectiva, como afirmar que as crianças bem pequenas não são capazes de se emocionarem? Como afirmar que elas não entendem ou que se entendem, fazem do pensar e sentir ações dissociáveis? Poderiam os professores atuar apenas em aspectos cognitivos e ignorar os aspectos emocionais que também estão em processo de descoberta e formação?

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido, sendo assim as relações sociais parte fundamental da construção de conhecimentos e para a constituição do indivíduo como ser humano.

É a partir do outro que a criança vai se apropriando da cultura, de novas aprendizagens e assim se desenvolvendo. E as crianças estão, ainda que não verbalmente, dizendo algo o tempo todo e buscando essas trocas e, por isso, a importância de as professoras voltarem o olhar para cada uma delas de modo único e observar seus fazeres.

Conhecer as crianças é parte fundamental para a realização de uma prática docente significativa, pois dará ao professor condições de perceber a alteridade de cada uma e perceber suas preferências e os seus diferentes modos de ser, agir e sentir, respeitar seus desejos, estabelecer

² Todos os nomes de crianças apresentados no presente trabalho são nomes fictícios.



uma forma de comunicação que supere a oralidade exclusiva e contribuir positivamente, assim, para a sua constituição, aprendizados e humanização.

Um exemplo vivido cotidianamente acerca disso, é o momento do sono.

Nas turmas de G1 o horário do sono no período da manhã ocorre logo após o almoço, por volta das 10h30, em que são dispostos os colchões com lençóis pelo chão da sala para que as crianças possam descansar.

Para esse momento circulam uma gama de discursos prontos que dizem como agir, embora não haja nenhuma procedência teórica ou normativa.

Dizem que os profissionais da sala não podem deitar nos colchões, que esse é o único momento em que é permitido o uso de bicos, cobertas, fraldas, ursinhos ou quaisquer objetos trazidos de casa, que as crianças devem ficar de bruços ou de lado para que possa ser balançada – uma ação distante de ninar – até que elas peguem no sono.

No entanto, cada criança tem sua individualidade, singularidade, particularidade que também se aplicam na hora do sono e em todo o seu processo de humanização, o que permite problematizar a padronização imposta pela escola acerca do modo que se dorme, dentre outras práticas escolares, distantes das práticas culturais.

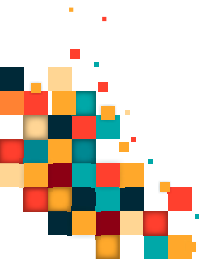
Muitas crianças demonstram total desconforto e dificuldade para dormir e ainda assim, as vontades e preferências delas tornam-se irrelevantes mediante os desejos de praticidade e comodismo de professoras e educadoras.

O respeito pela criança perpassa pelo respeito de sua individualidade.

O respeito pela criança está intrinsecamente marcado pela formação e concepção de professoras e educadoras acerca da infância, dos direitos das crianças e do respeito à identidade legítima de cada bebê, crianças pequenas, enfim de todas as crianças que atravessam o cotidiano das escolas.

Nas fotografias a seguir foram registrados dois momentos distintos, em que na primeira imagem aparece a Beatriz, 1 ano, já dormindo no colo da pesquisadora e na segunda, outro momento em que a Bianca, 1 ano e 9 meses encontra por si mesma a melhor posição para dormir e segura a mão da pesquisadora.

Tais práticas, embora pareçam simples e rotineiras, são na verdade, práticas incomuns no dia-a-dia da escola, em que frequentemente todas as crianças são colocadas em uma mesma caixinha, enquadradas como iguais, com padrões de comportamentos esperados e modos de ser e agir semelhantes, desconsiderando-se assim, toda a pluralidade de suas infâncias.



Fotografia 3 – Afeto, emoção e razão



Fonte: as autoras.

Esse dado imagético nos provoca a perguntar por que não acolher, não tocar em nossas crianças? Por que não dar um colo para uma criança que nos pede, que às vezes, nos implora um contato humano, seja com o olhar, seja com um choro, seja com um comportamento de birra.

Na busca de compreender o afeto na sua dimensão humanizadora, podemos observar que as crianças constantemente escolhem os brinquedos que querem brincar, os lugares que querem explorar, os parceiros que querem interagir, os adultos que tem mais afinidade para se relacionar, contudo, as escolhas das crianças passam pelo crivo dos adultos que as permitem ou as desautorizam, denunciando assim, a dificuldade ou até a incapacidade de superar a visão adultocêntrica e controladora que está impregnada em professoras e educadoras para conseguirem legitimar o jeito próprio das crianças serem e agirem no mundo.

Por isso, pensar sobre afeto e emoção de modo racional e sobre o cotidiano escolar como um ambiente de vida é preciso e urgente, pois nele, as crianças estão aprendendo sobre o mundo e, com isso, aprendendo sobre as relações humanas, sobre o outro e sobre si.

Sendo assim, as condições criadas a elas e a forma como se permite que elas sejam e estejam, é o que garantirão o seu desenvolvimento integral e pleno (FOCHI, 2013).

Assumir que a criança, na condição de ser inteiro que não se fragmenta entre razão e emoção e como mediadora das práticas pedagógicas, configura-se um elemento constitutivo da docência para a educação infantil, que se faz na inter-relação entre a formação, as crianças e os confrontos cotidianos da concretude da sala de aula.

Segundo Tardif (1991), a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente, em que além dos conhecimentos da formação, do currículo e da disciplina de ensino, os saberes da experiência que são desenvolvidos e construídos no exercício da profissão e por ela validados, também são parte formativa fundamental no processo contínuo de ser professor. E, fundamentalmente também pelo aprendizado com o outro e com as crianças, uma vez que, falar das crianças que atravessam a docência é (re)significar o ser professora, é buscar a práxis na formação.



Dessa forma, as crianças também protagonizam um papel formador para o professor, uma vez que, a fim de responder as demandas, necessidades, expectativas, dúvidas, provocações, saberes e emoções delas, o professor, busca a práxis na formação como um movimento que assegura ações refletidas em prol de criar novos sentidos e mudanças no modo de pensar, estar no mundo, de ser e de ser professor.

Sendo assim, se faz fundamental o repensar de uma formação de professores mais inteira associando razão e emoção, afeto e cognição sendo atravessada pela transformação do sujeito através de uma experiência formativa aliada à experiência humana e estética.

Por fim, também é imprescindível a constante e contínua reflexão dos fazeres pedagógicos, bem como das práticas psicopedagógicas, com intuito de contribuir para a formação de uma escola que não separa afeto e intelecto e seja capaz de estabelecer cada vez mais relações vivas dotadas de sensibilidade, parceria e inteireza que possibilitem enxergar e provocar marcas do e no outro na perspectiva da diferença humana oportunizando experiências que transformem e humanizem por meio de uma educação dotada de qualidade e significado.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Afeto. Docência. Bebês. Crianças bem pequenas.

REFERÊNCIAS

FOCHI, Paulo Sergio. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, UFRGS, 2013.

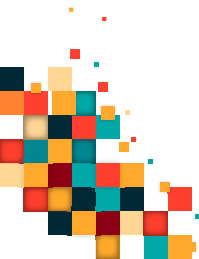
MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

MELLO, S. A.; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, p. 37-50, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 5, p. 215-233, 1991.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser Professora de Bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Tese (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



“O ARTIGO NÃO FOI FEITO PARA FICAR NA GAVETA”: UMA EXPERIÊNCIA DISCENTE SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA

ASSIS NETO, Osvaldo Antunes de
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
osvaldoneto@discente.ufj.edu.br

BALADELI, Ana Paula Domingos
Universidade Federal de Jataí (UFJ)
annapdomingos@yahoo.com.br
Financiamento: não se aplica

Escrever exige organização das ideias, é uma prática que revela nossas percepções sobre um tema e também releva aspectos de nosso estilo de escrita. Quando escrevemos expomos nossas identidades e, talvez por isso, a revisamos à exaustão e a julgamos imperfeita e sempre incompleta, afinal, diz respeito também a como nossos textos nos representam.

Na escrita de texto de natureza acadêmico/científico, o desafio posto é relacionar a criatividade, com conteúdo e formas, na proporção que atenda aos propósitos do gênero escrito. Para quem escrevemos, sobre quem e sobre o quê, são aspectos básicos norteadores da escrita de qualquer texto (BALADELI, 2020).

Vale destacar que a escrita reflete um processo de sistematização de ideias e repertórios de outras escritas e leituras do mundo. Dessa forma, nossos gostos de leitura subsidiam nossas escritas e assim, aos poucos, aproveitando as contribuições dos conceitos e dos estilos com os quais interagimos ao longo de nossa trajetória, desenvolvendo nosso estilo de escrita.

Além de representar uma prática que nos permite registrar e recuperar conteúdos e subjetividades dos contextos em que foi produzido, a escrita favorece o estudo de conteúdos novos, a partir dos quais tomamos consciência sobre nossas limitações no aspecto linguístico e discursivo. De posse dessas compreensões ou dessa consciência, temos subsídios para aprimorarmos nossa relação com a escrita por meio de técnicas e estratégias.

O objetivo deste texto é apresentar um relato de experiência discente sobre o processo de escrita de texto científico. Para tanto, fundamentamos nossas reflexões em autores que discutem as especificidades do discurso acadêmico/científico (FIAD, 2001; SOARES, 2011), bem como os impactos da escrita na formação inicial de professores, sobretudo no que tange na reconstrução de suas identidades como sujeitos autores (IVANIČ, 1998).

Antes de partirmos para as técnicas e estratégias relevantes o relato de nossa experiência, Baladeli (2020) discute a dificuldade da escrita acadêmica/científica do discente em formação inicial, decorrente, em sua percepção da pouca familiaridade com o discurso científico e falta de oportunidade para a escrita sistemática. Tal falta de oportunidade/incentivo anterior ao âmbito acadêmico é perceptível por parte dos docentes, "ouvem-se muitas queixas dos professores

universitários dizendo que seus alunos pouco escrevem e que existem sérias dificuldades em produzir textos acadêmicos." (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, p. 42).

Com isso, a produção de textos acadêmicos/científicos se torna uma tarefa difícil, razão pela qual se faz necessário o uso de técnicas e estratégias que auxiliem o discente na escrita durante sua formação docente, mas antes é importante ressaltar que, "[...] escrever não significa completar linhas ou laudas em um trabalho para uma disciplina." (BALADELI, 2020, p. 402). Ademais, a autora ratifica que escrever é um processo, que demanda técnicas de planejamento da escrita, organização, esboço, revisão e adição de ideias. Ou seja, ao assumirmos a escrita como processo, que exige idas e vindas, inserções, exclusões e ajustes, estamos assumindo que dialeticamente, o sujeito que escreve está em constante reconstrução de si, de sua identidade como escritor.

Ivanič (1998) discute a relação entre escrita e identidade, ou seja, para a pesquisadora o ato de escrever representa um ato de identidade. Logo, a falta de oportunidade para a produção textual sistemática de textos acadêmicos, pode impactar inclusive na percepção dos professores em formação inicial sobre seu desempenho como autor/escritor. Ao assumirmos a escrita como processo e representativo dos letramentos acadêmicos, destacamos o papel das técnicas de *feedbacks* nos textos produzidos. Isso porque, por meio do *feedback*, o sujeito

autor consegue identificar seu nível de conhecimento sobre textualidade, sua competência discursiva e, com isso, impactando na melhora dos resultados acadêmicos (BALADELI, 2020; PERREIRA; FLORES, 2013). Os *feedbacks* têm sua função de fato, quando o aluno de posse do texto com as devidas observações feitas pelo docente, faz as correções necessárias, o que na maioria das vezes não ocorre.

Na prática, o aluno realiza a tarefa exigida pelo professor; este corrige e devolve ao aluno; o aluno, na maioria das vezes, sequer lê as anotações feitas pelo professor. O trabalho de correção (reconhecidamente extenuante no cotidiano do professor) se esvazia de sentido, pois é realizado de forma solitária e individual, não agregando conhecimentos sobre a escrita do aluno, uma vez que o professor corrige para si mesmo. (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, p.48).

Nesse sentido, é imprescindível que o aluno perceba a função e a importância de cada processo, desde a pesquisa de referencial teórico, escrita, *feedback* dos docentes e posteriormente a correção, para que o caminho percorrido não seja apenas por um sujeito e, para que o trabalho de fato, alcance seu objetivo, que é a divulgação da ciência.

Corroborando com Baladeli (2020) sobre a escrita como processo, Vitória e Christofoli (2013) elencam duas perspectivas em torno do ato de escrever. A primeira concepção de escrita é a que se refere ao produto, ou seja, que é proveniente de inspiração e dom inato para escrever. A segunda é a escrita sendo uma habilidade, que exige prática sistêmica, predominando o sentido de processo.

Com isso, a criação e recriação do conteúdo faz parte do processo da escrita em que, "para ensinar a escrever é preciso considerar o texto como fruto de um processo, constituído por exercícios permanentes que o aluno deve realizar." (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013, p. 48). Partindo,



da concepção de escrita como processo, que demanda tempo e pesquisa de referencial teórico, os autores podem confrontar no percurso da prática da escrita, um sentimento de pressão pela falta de tempo, tendo em vista a falsa concepção de um material produzido como sendo o melhor, gerando, portanto, uma sensação de frustração, quando o resultado não se apresenta satisfatório (SOARES, 2011).

A evidência assumida pela autora é de que, “não há receita mágica tanto para realizar a pesquisa como para escrever sobre os seus resultados.” (SOARES, 2011, p. 87). Ou seja, a escrita, independentemente de qualquer gênero textual abordado, mas principalmente do texto científico, não se trata de uma formulação rápida, passível apenas de acertos linguísticos.

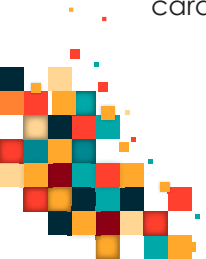
Como processo, a escrita em sua totalidade, depende de fatores técnicos para sua formulação. Para que o sujeito autor tenha posse desses conhecimentos, fazendo com que a escrita flua da melhor forma possível e, que atenda aos anseios de quem à escreve, os fatores técnicos abordados pela a autora Soares (2011), são de suma importância.

O texto científico deve ter um estilo marcado pela objetividade, precisão, clareza, concisão, simplicidade e formalidade e utilizar linguagem que respeite o padrão culto da escrita, usando terminologia específica da área do saber e recorrência ao sentido denotativo das palavras. Outra característica marcante do texto científico é a sua intensa relação com a literatura científica já publicada. Esse tipo de texto é baseado em questões científicas, ou seja, o que é escrito no texto científico deve ter referências científicas comprovando sua veracidade (referências bibliográficas). (SOARES, 2011, p. 84).

Além disso, é importante ressaltar no que concerne as referências teóricas, as ciências e os textos técnicos-científicos não se fundamentam em achismos, ou seja, é necessário embasamentos teóricos em que se possam evidenciar o tema e os resultados, para que tenha validade científica e, possa ser publicados em periódicos científicos (SOARES, 2011).

Nosso interesse repousa em específico sobre a escrita do texto de natureza científica, que por seu turno tem normativas éticas e técnicas, bem como elementos de textualidade que o caracterizem como texto representativo do discurso científico. Considerando a estrutura básica de progressão textual, introdução, desenvolvimento e conclusão, os objetivos, a justificativa e a metodologia, um texto adequado precisa atender ao propósito comunicativo a que se destina. Deve apresentar de forma satisfatória no desenvolvimento, as técnicas, os dados e os resultados e nas conclusões, de forma sucinta, deve apresentar de forma inteligível e lógica as contribuições do estudo.

Minha experiência discente como sujeito autor/escritor se deu de forma sistemática ao cursar a disciplina Produção do texto acadêmico no 2º semestre de 2019. Antes do ingresso no curso de Letras Português, não tive incentivo para a leitura de obras literárias de autores clássicos. Na graduação, como professor em formação inicial, percebo que a falta desse repertório, impacta significativamente no ato de escrever, seja na escrita de textos sobre temas genéricos ou textos de caráter acadêmicos/científicos.



Ao longo do curso, tenho deparado com demandas de leituras e de níveis de domínio da escrita, que por vezes, fez-me repensar minha condição como sujeito da escrita. A oportunidade de cursar uma disciplina específica sobre escrita de texto acadêmico representou efetivamente meu primeiro contato com a escrita de textos de natureza técnico científica. Por meio dela, assumi a escrita como tarefa processual, como ato de identidade constituinte de meu processo formativo como professor.

A ementa da disciplina versava sobre tipologia dos textos e gêneros textuais tendo em vista a prática do texto acadêmico. Nos instrumentos avaliativos constava a elaboração de resumo e artigo científico sobre o tema do *Homeschooling*. Para o cumprimento da avaliação, ao longo da disciplina realizei leituras e elaborei fichamentos, a partir dos *feedbacks* da docente cada texto se configurou como uma etapa no processo do artigo. Além da nota obtida em cada critério avaliativo, os comentários ao longo do texto possibilitaram o diálogo entre a docente leitora e o sujeitos autor.

Em minha perspectiva, durante o processo da leitura e escrita acadêmica, tornou-se evidente que a prática da escrita não conta com receita mágica, a partir da qual preenchemos linhas com base no senso comum e opiniões superficiais. Ao contrário, a escrita como processo exige tempo, energia, dedicação para a pesquisa de embasamento teórico, sistematização de ideias, organização textual e normatização do texto (VITÓRIA; CHRISTOFOLI, 2013).

Conforme avançava no processo de escrita do artigo científico a ser apresentado como avaliação ao término da disciplina, tive o sentimento de dever cumprido, ou seja, a satisfação de ter conseguido produzir o primeiro artigo.

A tarefa havia se findado, mas o comentário da docente durante a aula de que “artigo não foi feito para ficar na gaveta”, desencadeou meu interesse em avançar no próximo passo e tornar pública a minha primeira produção textual de natureza científica. Tal comentário desafiou-me a superar a insegurança de posicionar-me como sujeito da escrita, de publicar para uma audiência acadêmica o trabalho intelectual materializado em um artigo científico.

Assim, no ano letivo seguinte, tive a oportunidade de retomar o artigo científico, revisá-lo, fazer novas pesquisas, inclusões e inserções com foco na publicação em periódico. Houve no percurso momentos de hesitação e até de dúvida sobre a continuidade do processo de revisão do artigo científico. Nesse sentido, novamente os *feedbacks* foram essenciais para que, na condição de sujeito autor, tivesse condições de refletir criticamente sobre a forma como o tema estava sendo abordado.

Para que os *feedbacks* contribuam para o processo de escrita, faz-se necessário reconhecer as limitações, os aspectos positivos e quais aspectos discursivos, de textualidade e normatização podem ser aprimorados. A esse respeito, a técnica do *freewriting* ou escrita livre (BALADELI, 2020) adotada pela docente adequou-se ao meu perfil, por técnica tive maior autonomia para primeiro registrar as impressões sobre os textos pesquisados sem perfil o a fluidez das ideias, e somente no segundo momento, assumir a posição de leitor e realizar as devidas correções no texto escrito.



O *feedback* para teve em meu percurso formativo papel decisivo, pois fez e faz com que tenha subsídios teóricos para praticar a escrita e desenvolver maior conscientização sobre a prática de pesquisa. Ao praticar de forma sistemática a escrita de texto de natureza científica, ao aceitar o desafio de tirar o artigo da gaveta, na condição de professor em formação inicial, assumi a condição não só de sujeito leitor, mas também comecei a vislumbrar novas produções escritas como forma de pertencimento ao cenário acadêmico.

Para além da especificidade e técnica da produção textual, o presente relato de experiência discente sobre o processo de escrita de um artigo científico destaca o papel da mediação docente no percurso construído pelos discentes. Conforme já mencionado, escrever um artigo, inicialmente pareceu intangível, dada minha pouca familiaridade com os letramentos acadêmicos. Todavia, ao longo do percurso de leituras, fichamentos, *feedbacks*, orientações, escritas e revisões, foi possível compreender que efetivar a escrita como processo demanda diálogo constante com um interlocutor, no caso a docente. Nas palavras de Motta-Roth (1998, p. 104), “[...] é muito difícil, se não impossível, escrever no vácuo”, por isso a necessidade de socializarmos nossas impressões, ideias e argumentos, temos condições de ampliar nossas reflexões, favorecendo nas revisões textuais seguintes.

Dessa forma, na condição de sujeito autor, professor e pesquisador em formação inicial de Língua Portuguesa, considero que o percurso de escrita contribuiu para que compreendesse a concepção de escrita como processo como um ato de identidade, que pode impactar positivamente no desenvolvimento profissional dos acadêmicos, o qual também depende da atuação e mediação do professor.

Por fim, ter assumido o compromisso de produzir um artigo científico, ainda que exaustivo, mostrou-se uma experiência gratificante, que ampliou minhas percepções sobre minha formação inicial. A partir do incentivo e do acompanhamento ao longo do processo de escrita, das idas e vindas das versões do artigo, compreendi, como professor em formação inicial o papel da mediação docente na construção de conhecimento, que nesse relato de experiência foi motivado pelo comentário “artigo não foi feito para ficar na gaveta”.

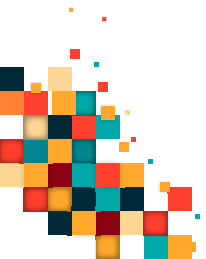
Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Escrita. Identidade.

REFERÊNCIAS

BALADELI, Ana Paula D. Produção textual na universidade: a escrita na perspectiva de professores em formação inicial. In: SOUZA, L. P. (Org.). **Educação**: avanços e desafios. Campo Grande: Ed. Inovar, 2020. p. 399-410. Disponível em: <https://cutt.ly/FnwHly1>. Acesso em: 10 maio 2021.

FIAD, Raquel S. A escrita na universidade. **Revista da Abralín**, v. 10, n. 4, p. 357-369, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>. Acesso em: 24 maio 2021.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity**: the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.





Eixo 1 – Formação e trabalho docente

MOTTA-ROTH, Désirée. Escrita, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. **Letras**, Santa Maria, n. 17, p. 93-110, 1998.

PEREIRA, Diana R.; FLORES, Maria A. Avaliação e feedback no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. 4, n. 10, p. 40-54, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719231#!>>. Acesso em: 11 maio 2021.

SOARES, Maria C. S. Reflexões e orientações sobre a produção de textos científicos. **Revista Univap**, São José dos Campos, SP, v. 17, n. 30, p. 81-99, dez.2011. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/25>. Acesso em: 16 maio 2021.

VITÓRIA, Maria I. C.; CHRISTOFOLI, Maria C. P. A escrita no Ensino Superior. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 41-54, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/5865>. Acesso em: 16 maio 2021.

OS DEBATES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA CAPES E NA ANPED ENTRE 2016 E 2019¹

BORGES, Adilson de Souza
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
adilsonsb@hotmail.com
Financiamento: UNIEDU/FUMDES

O estudo teve o objetivo de evidenciar os principais temas debatidos nas produções científicas da Capes e Anped entre 2016 e 2019 sobre a formação docente no campo das políticas educacionais.

Nos últimos anos a educação brasileira tem sido marcada por algumas reformas que consequentemente vem norteando a formação docente. Refletir sobre essas reformas possibilita compreender o sentido de determinadas ações e movimentos que influenciam as reformas educacionais. Sobre isso, Vieira (2002) aponta que pelo Estado atuar de forma direta e indireta por meio de suas iniciativas políticas e pelo poder público, torna-se uma referência fundamental na compreensão das políticas educacionais. Desta forma, compreendemos “que as políticas educacionais são constituídas a partir de interesses que possuem intenções bem definidas, intenções políticas, econômicas e sociais, com o objetivo de projetar um modelo de formação para a sociedade” por meio da uniformização escolar e da legislação nacional (BORGES, 2020, p. 211-212).

Além da legislação de atuar como instrumento de uniformização do sistema escolar, também opera regulando o currículo da formação docente, determinando às instituições de ensino o que se deve ensinar, ou melhor dizendo, determinando a priorização de um currículo mínimo, tornando a formação mais homogênea e sistematizada.

Na década de 1990 por exemplo, por meio da LDB 9.394/1996, algumas reformas se deram com o objetivo de constituir uma nova forma de gestão escolar e do sistema educacional. Segundo Krawczyk (2008, p. 47), essas reformas buscavam conciliar a gestão escolar com as diretrizes internacionais

No ideário da reforma buscava-se conciliar as diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola, no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado, e a premente necessidade de reverter o quadro de exclusão e desigualdade educacional, representado principalmente pelo exíguo atendimento à demanda do ensino fundamental e médio e dos altos índices de fracasso escolar.

Neste sentido, observa-se a influencia internacional nas políticas brasileiras e na legislação educacional, imprimindo um novo modelo de gestão, condicionando o sistema educacional a

¹ Este resumo é decorrente de um artigo publicado em 2020, na Revista Movimento - Revista de Educação. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43925>.

partir de um ideário e de “uma concepção de qualidade e modernização.” (BORGES, 2020, p. 2012).

Para não ficar apenas na década de 90, na atualidade a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) também constitui-se um instrumento que imprime novas transformações no sistema escolar e na formação docente. Por meio dela, os currículos escolares passaram por mudanças significativas e os programas de ensino vem sofrendo transformações constantes, sobretudo no Ensino Médio. Nesta perspectiva, Franco, Silva Júnior e Guimarães (2018) chamam a atenção para algumas implicações pedagógicas e a perda de autonomia do professor, Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) tecem críticas a predominância do projeto formativo neoliberal, e Micarello (2016) denuncia algumas ameaças ao processo democrático em sua elaboração.

Destaco que nos últimos anos, mesmo com governos ditos populares, esta lógica se manteve firmando-se no cenário nacional. Em alguns aspectos acentuando-se a partir da legislação, intensificando “mecanismos de controle e regulação do processo educativo da população brasileira” (RODRIGUES; COUTINHO, 2017, p. 900) e “coadunando na predominância de uma formação docente caracterizada pela fragmentação e o esvaziamento teórico.” (BORGES, 2020, p. 2014).

Segundo Vieira (2002, p. 20), são três os fatores que contribuem para a realização de reformas educacionais, isto é: “1) a consolidação do processo de globalização; 2) a redefinição da(s) forma(s) de organização do Estado; e 3) o fortalecimento do papel das agências internacionais.”

Em resumo, dentre os diversos desdobramentos resultantes das políticas educacionais, observa-se: a “exigência de professores cada vez mais qualificados e/ou atualizados no PNE 2000-2010, as avaliações de desempenho a partir da LDB n. 9.394/1996 [...], a recentralização das políticas educacionais pela União, a formação docente mais curta e flexível, entre outras questões.” (BORGES, 2020, p. 215).

Motivado por essa cena, desenvolvi uma pesquisa qualitativa buscando evidenciar os principais temas candentes debatidos entre 2016 e 2019 acerca da formação docente no campo das políticas educacionais a partir das produções dos periódicos da Capes e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Desta forma, realizei a análise de conteúdo do material constituído buscando constituir categorias de análise dos principais temas emergentes.

No site da Capes, realizei uma busca avançada utilizando o descritor “formação docente” e como assunto “educação”, incidindo sobre o título, resumo e Palavras-chave, com intervalo de tempo de 2016 a 2019. Em seguida, utilizei o refinador “Periódicos revisados pelos pares” e, por fim, o refinador “Refinar meus resultados”. Assim, cheguei a um total de 47 trabalhos. Esse processo foi desenvolvido em 2 de janeiro de 2020.

Já no site da ANPEd, constituí o material a partir do Grupo de Trabalho “GT08 – Formação de Professores”, encontrando 23 artigos que estavam disponíveis nas produções do ano de 2017 da Reunião Nacional realizada em São Luiz do Maranhão. Esse processo foi desenvolvido em 2 de janeiro de 2020.

A partir daí, defini “como critério de exclusão os seguintes determinantes: artigos que não eram da área da educação, escritos em língua estrangeira e que não tratavam da temática formação docente.” (BORGES, 2020, p. 216). Desta forma, cheguei ao total de 52 artigos, sendo 30 dos Periódicos Capes e 22 da ANPEd.

Por meio de uma leitura crítica dos achados identifiquei os principais assuntos emergentes. Em seguida, desenvolvi os recortes disciplinares respeitando a incidência e aproximação dos temas/ assuntos e, por fim, iniciei a leitura e análise do conteúdo buscando identificar os temas candentes.

Os achados apontam para os seguintes temas:

1. Profissionalização e a construção da identidade docente. As produções discutem sobre o uso das tecnologias da informação e a formação em espaços não escolares como possibilidades de inovação na formação. Chamam a atenção sobre a construção de uma identidade profissional em diferentes níveis de experiência para atender as novas demandas da docência.

2. As políticas de mercado e a regulação da atividade docente. Este tema denuncia algumas posturas imediatistas, instrumentais e técnicas na formação docente e a predominância de algumas políticas de performatividade e competição com foco em resultados.

3. Formação para a Educação Inclusiva. Sobre a formação para a Educação Inclusiva, é verificado uma tendência a generalização. Os trabalhos evidenciam que a formação do professor especialista é pouco investigada, decorrendo em uma crise de identidade profissional, “caracterizada pela dicotomia entre generalidade x especialidade.” (BORGES, 2020, p. 219).

4. Valorização docente na Educação Básica. Os trabalhos evidenciam “uma sensação de espaço profissional movediço que desponta diretamente na escassez de professores” (GUIMARÃES; HENRIQUES, 2017, p. 2), em franco processo de agravamento (ASSIS, 2017), sinalizam para a necessidade de maiores articulações entre a Educação Básica e a Universidade, bem como para o crescimento de uma “cultura nacional de avaliação em larga escala” no Brasil (RIVELLI, 2017, p. 2).

5. Valorização da Educação Infantil. Em geral, os trabalhos discorrem sobre a necessidade de maiores investimentos em formação para este nível de ensino, destacando a importância de alguns movimentos sociais na efetivação da docência na Educação Infantil. Ainda, evidenciam que a autonomia docente é fundamental para a “emancipação social, política e cultural” das crianças (SILVA, 2016, p. 93), chamando a atenção para a “necessidade de um maior protagonismo infantil no cotidiano de sala de aula e desenvolvimento de políticas públicas que atendam as demandas deste nível de ensino” (BORGES, 2020, p. 221).

6. Constituição de espaços formativos para a aprendizagem docente. Neste tema, é destacado o museu como um local de formação, “constituindo-se um rico espaço de educação não formal e de aprendizagem”. Também é discutido sobre a aprendizagem coletiva incentivada por programas e políticas de apoio aos professores iniciantes, sendo que é defendido que “essas propostas contribuem para o desenvolvimento profissional do professor.” (BORGES, 2020, p. 221).

7. Autonomia e saberes docentes nas práticas pedagógicas. Neste objeto, os artigos que versaram “sobre os assuntos práticas e saberes (docente) abordam aspectos voltados para as práticas inovadoras, pautadas em múltiplos saberes articulados com a teoria e os conteúdos,

propiciando maior autonomia docente" (BORGES, 2020, p. 223). Neste sentido, sustentam que as práticas inovadoras necessitam de estar "pautadas na dimensão de múltiplos saberes com relações entre si" (PINHO; PASSOS, 2018, p. 433-434).

8. Articulação entre a escola e a universidade e o PIBID. Nesse tema, as pesquisas evidenciam que o PIBID "tem contribuído significativamente para aprendizagem da docência" (PANIAGO, 2017, p. 1), para imersão em diferentes atividades de aprendizagem e para a identificação dos futuros professores com a profissão docente. Os trabalhos também discutem sobre "as relações e os desafios entre a escola e a universidade e as políticas de articulação no contexto da formação docente." (BORGES, 2020, p. 224).

9. Expansão do Ensino Superior. Neste tema, os artigos versam sobre o aumento significativo de oferta de formação à distância, discorrendo sobre a flexibilidade quanto a formação profissional dos professores.

A situação da formação docente no Brasil é resultado das políticas públicas que foram instituídas até aqui. Verifiquei a necessidade de várias demandas, dentre elas, destacam-se a necessidade de maior qualificação profissional, de organização da formação de acordo com as demandas do trabalho docente e da necessidade de atividades formativas pautadas na construção de saberes e conhecimentos que são indispensáveis a prática docente.

Neste estudo busquei identificar os principais temas candentes sobre a formação docente no campo das políticas educacionais presentes nas produções da ANPEd e Capes entre 2016 e 2019. Neste sentido, para a compreensão teórica sobre políticas educacionais e reformas na educação dialoguei com Vieira (2002) e Krawczyk (2008).

Os resultados apontam para os seguintes temas: Profissionalização e a construção da identidade docente; As políticas de mercado e a regulação da atividade docente; Formação para a Educação Inclusiva; Valorização docente na Educação Básica; Valorização da Educação Infantil; Constituição de espaços formativos para a aprendizagem docente; Autonomia e saberes docentes nas práticas pedagógicas; Articulação entre a escola e a universidade e o PIBID; Expansão do Ensino Superior.

O estudo deu um importante passo identificando as principais temáticas dos produções científicas da Capes e ANPEd nos últimos três anos sobre a formação docente no campo das políticas educacionais, podendo contribuir para futuras discussões e produções de conhecimento.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas educacionais. Temas candentes. Capes. ANPEd.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Alessandra Santos de. Contribuições do pibid para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? In: **ANPED – Reunião Nacional 2017**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1256.pdf. Acesso em 20 jan. 2020.

BORGES, Adilson de Souza. Os debates sobre a formação docente na Capes e na ANPEd (2016-2019). **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 209-233, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43925>. Acesso em 12 mai. 2021.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1016-1035, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455/24952>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GUIMARÃES, Heriédna Cardoso; HENRIQUES, Eda Maria de Oliveira. Um olhar para a construção de sentidos sobre a formação inicial de professores de física do ensino médio. In: **ANPED – Reunião Nacional 2017**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_235.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055005>. Acesso em: 08 jan. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003>. Acesso em: 08 jan. 2020.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Aprendizagem da docência no PIBID: possibilidade, tensões e fragilidades. In: **ANPED – Reunião Nacional 2017**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_70.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

PINHO, Maria José de; PASSOS, Vânia Maria de Araújo. Complexidade, ecoformação e transdisciplinaridade: por uma formação docente sem fronteiras teóricas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 2, p. 433-457, abr./jun. 2018.

RIVELLI, Helena. A pesquisa sobre formação de professores para os usos da avaliação na educação básica no GT08 da Anped no período de 2005-2015. In: **ANPED – Reunião Nacional 2017**. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_741.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3 [73], p. 886-905, jul./set. 2017.

SILVA, Carla Andréa Lima da. Educação infantil: currículo e autoria docente. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 71, p. 87-110, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

OS DESAFIOS DO ACESSO AO ENSINO REMOTO – RELATO DE EXPERIÊNCIA

SANTOS, Joelma Araújo dos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
joelmaaraujo1677@gmail.com

CRUZ, Jucilene Santos da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
jucilenes720@gmail.com

QUEIROZ, Magnólia Silva
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
msqueiroz@uneb.br

SANTOS, Mercia Barbosa dos
mercia.barbosa@enova.educacao.ba.gov.br
Financiamento: CAPES

As instituições escolares são importantes para garantir o direito à educação. Com a pandemia do novo coronavírus, Sar-Cov-2, em que enfrentamos uma crise que combina fatores sanitários e econômicos, não podemos perder de vista esse direito, que também tem sentido o impacto da pandemia.

As instituições educacionais em todo o mundo precisaram buscar alternativas emergenciais para possibilitar a manutenção do ensino a estudantes de todas as idades e etapas. Neste sentido, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria nº 343/2020 orientou a suspensão das atividades letivas presenciais, por observância às prescrições sanitárias de isolamento e distanciamento social, e substituiu o ensino presencial por ensino remoto emergencial.

Com o ensino remoto, professores e estudantes passaram a utilizar ferramentas digitais *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas das salas de aula (MOREIRA; HENRIQUES, BARROS, 2020).

No ensino remoto emergencial, ainda não existe de forma ampla planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para fundamentar a sua prática. Assim, a fragilidade nessa modalidade de ensino é um fato e por isso, não podemos esperar que a aprendizagem alcance a todos. É uma solução temporária para uma problemática que se instala e para sua execução têm sido utilizados diferentes estratégias e recursos tecnológicos (BOZKURT; SHARMA, 2020).

Ainda que o ensino remoto emergencial seja a estratégia mais utilizada para a continuidade das atividades educativas durante a suspensão das aulas presenciais, algumas vulnerabilidades ficam mais evidentes. Segundo *Morais Neto et al. (2020)*, nos ambientes virtuais de aprendizagem, a interação entre docentes e discentes torna-se frágil uma vez que os recursos necessários ao acesso ao ensino remoto não estão disponíveis a todos.

Isso mostra que a forma como foi implantado o ensino remoto, tem se revelado como mais um indicativo da enorme desigualdade social que sempre caracterizou a educação brasileira e esta desigualdade tende a se ampliar, uma vez que estes que não estão tendo acesso às aulas remotas, ficarão mais atrasados ainda no que tange a escolarização e aprendizagem. Tal fato, impacta na sociedade de forma vertiginosa e contribui para o aumento das desigualdades sociais.

A Bahia, seguindo a tendência mundial, suspendeu o ensino presencial e a secretaria de educação do estado SEC – BA, firmou parceria com o Google Classroom, que é uma ferramenta on-line que auxilia professores, alunos e escolas com um espaço para a realização de aulas virtuais. Assim, por meio dessa plataforma, as turmas são criadas, os professores podem publicar tarefas em uma página específica e ainda verificar quem concluiu as atividades, além de tirar dúvidas em tempo real e dar notas pela atividade.

Neste contexto, se insere o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID), que proporciona aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente, por meio da articulação entre teoria e prática, baseando-se na percepção de que a profissão docente se constitui num ambiente complexo e singular que reflete a problemática social do momento.

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (GATTI, 2012).

Com o espaço para reflexão proporcionado pelo PIBID, desenvolver estudos e análises no ensino remoto emergencial poderá contribuir com informações significativas neste campo de saber.

Dentro desta perspectiva, o objetivo dessa pesquisa é relatar os desafios de acesso ao ensino remoto emergencial em uma turma dos anos finais do ensino de um colégio público do estado referido acima.

A pesquisa está vinculada ao PIBID com o subprojeto Ciência na escola, a partir do PIBID, na Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* II e foi desenvolvido por bolsistas de iniciação à docência do edital 02/2020 como uma das etapas propostas pelo subprojeto de estudar o contexto educacional.

A pesquisa qualitativa foi realizada, a partir da análise nos momentos de observação das aulas remotas e da aplicação de um questionário em uma turma dos anos finais do ensino fundamental de um colégio vinculado ao PIBID.

Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

As aulas remotas nesse colégio foram mediadas inicialmente por Cadernos de Apoio à Aprendizagem impressos e entregues aos alunos e em seguida, por ferramentas digitais. As



ferramentas digitais utilizadas foram os plantões pedagógicos por grupos de Whatsapp e aulas por Google meet.

Nos plantões pedagógicos e aulas por Google meet a professora/supervisora estava disponível em horário pré-definido para conversar com os estudantes quanto ao ensino remoto assim como solucionar dúvidas relacionadas aos conteúdos e atividades do Caderno de Apoio entregue previamente.

Os plantões pedagógicos iniciaram no dia 31 de março de 2021 com a participação do PIBID, que estava relacionado com o acompanhamento das aulas e desenho do perfil da turma, que possui 24 estudantes no grupo de Whatsapp, porém apenas 5 desses alunos participaram e interagiram a partir das proposições colocadas pela professora/supervisora.

Nos momentos de plantão pedagógico, a baixa frequência dos estudantes e a pouca interação nos causou incômodo.

Atentas à participação dos alunos nos plantões pedagógicos e aulas via Google meet notamos que a interação foi diminuindo a cada aula, isso fez com que nos questionássemos sobre o motivo que ocasionou a ausência dos estudantes nas aulas.

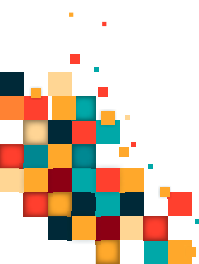
Nas aulas por Google meet não houve presença de nenhum dos estudantes ao longo de sete semanas.

A professora/supervisora insistia no envio dos links separadamente, cada um em seu horário e até mesmo fazendo chamadas nos grupos para entrarem nas aulas meet. Importante mencionar que quando outros professores postavam as atividades no grupo alguns perguntavam quando era pra entregar e como deveria responder, mas não apareciam na sala via meet.

Então, nos perguntamos o que está dificultando o ensino remoto emergencial nessa turma?

A partir dessa problemática produzimos um questionário no google forms com perguntas relacionadas ao acesso do ensino remoto, as quais foram enviadas para os estudantes para obtermos respostas.

As perguntas que permearam o questionário estavam voltadas para o cotidiano dos alunos e questões relacionadas ao acesso e aos materiais disponibilizados. Mais precisamente:



Questionário sobre acesso ao ensino remoto

Descrição (opcional)

Qual a forma que você utiliza internet? ⋮

- Dados Móveis
- wi-fi
- Não tenho internet

Para quem tem acesso a internet. Você esta tendo dificuldade para acessar o link das aulas?

- Sim
- Não

Qual aparelho você tem?

- Computador
- Celular
- Notebook
- Outros
- Não Tenho

Você utilizar internet todos os dias?

- Sim
- Não

Para desenvolver as atividades, qual tipo de internet você utiliza?

- Celular
- Residencial

Avalie a qualidade de sua internet para desenvolver as atividades propostas?

- Ótima
- Boa
- regular
- Ruim

Como você avalia o ensino remoto ?

- Médio
- Bom
- Ruim

Os materiais disponibilizados são suficientes para você aprender em casa?

- sim
- Não

Disponibilizamos no dia 25 de maio de 2021 o link do questionário na turma, a qual é composta por 24 estudantes que estão inseridos no grupo de Whatsapp do plantão pedagógico. No primeiro dia que foi disponibilizado observamos que dentre os 5 estudantes que interagiam apenas 1 havia respondido ao questionário. A princípio pensávamos que o fato de os alunos não estarem respondendo era decorrente do acúmulo de mensagens no grupo, mas a falta de interação e respostas persistiram, isso nos incomodou novamente, então repostamos o questionário mais uma vez. Mas, não obtivemos mais respostas, o que nos leva a entender que provavelmente, uns dos motivos era a falta de acesso constante a internet.

Aos termos acesso a resposta do estudante percebemos que ele está com dificuldades em acessar o link das aulas por não possuir uma boa conexão de internet. O estudante utiliza dados móveis através do seu aparelho celular e avalia o ensino remoto bom apesar de não ter materiais disponíveis para estudar o que o leva a entender que seu aprendizado não está suficiente.

Segundo os autores Benedito e Castro Filho (2020), apesar do ensino remoto ter sido adotado pelos gestores dos Estados brasileiros como uma medida para amenizar e até mesmo solucionar os problemas na área educacional trazidos pela pandemia, é necessário considerarmos que a utilização de tecnologias digitais na área educacional ainda não é uma realidade na maior parte do Brasil, principalmente nas regiões menos desenvolvidas. Isso reflete a resposta do estudante.

As atuais discussões em torno das perspectivas educacionais sobre o ensino remoto estão relacionadas com a intensificação das desigualdades sociais produzida por este modelo de ensino.

Segundo Senhoras (2020) a pandemia impulsionou o aumento da recessão e uma crise na economia. Neste sentido, Ludovico *et al.* (2020) relatam ainda que os pais podem não ter condições financeiras para manter mais de um filho em aulas online simultaneamente, conseqüentemente as famílias com melhores condições econômicas garantem aos seus filhos o acesso às plataformas digitais, sendo que famílias com maior vulnerabilidade não conseguem fazê-lo, comprometendo a vida escolar dos discentes durante e após a pandemia alargando ainda mais a distância entre estudantes de instituições privadas e de rede pública.

Sabemos que para desenvolver a educação nesse cenário atual, faz-se necessário o uso das tecnologias, mas não podemos generalizar, acreditar que todos terão acesso ao ensino. Considerando que a maioria dos estudantes de escola públicas têm poucas condições financeiras.

Uma das soluções para esse problema é a criação de políticas públicas que democratizem o acesso a internet e equipamentos para os estudantes e para pessoas de baixa renda.

A partir do resultado da nossa pesquisa concluímos que a ausência dos estudantes nas aulas está ligada a falta de conexão de internet, o que conseqüentemente está excluindo esses estudantes a terem o direito de acesso à educação, indo em oposição a Constituição Federal de 1988, que diz que: a educação é direito de todos.

Palavras-chave: Conexão. Ensino remoto. PIBID. Vulnerabilidade.

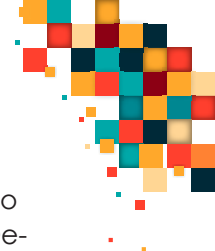
REFERÊNCIAS

BENEDITO, S. V. C.; DE CASTRO FILHO, P. J. A educação básica cearense em época de pandemia de Coronavírus (COVID -19): perspectivas e desafios no cenário educacional brasileiro. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 2, n. 3, p. 58-71, 2020.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Corona Virus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, 2020.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28 n. 1, p. 13-34, 2012.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente



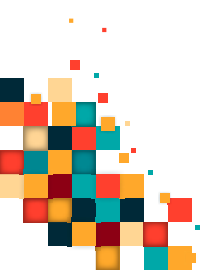
GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**: coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; BARCELLOS, P. D. S. C. C.; FRANCO, S. R. K. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Interfaces Científicas Educação**, v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020.

MORAIS NETO, A. C. de *et al.* Ensino em saúde LGBT na pandemia da Covid-19: oportunidades e vulnerabilidades. **Rev. bras. educ. med.**, Brasília, DF, v. 44, supl. 1 e 157, 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim da Conjuntura**, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.



PEDAGOGIA EM FOCO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE AO CENÁRIO DE PANDEMIA

Nataly Ferreira Costa dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
natalyferreira17@gmail.com
Financiamento: Não houve financiamento.

Num tempo de tantas mudanças abruptas, ocasionadas decorrentes do estado de pandemia da Covid-19, se faz necessário criar inovações no campo do conhecimento e saberes pedagógicos. Especificamente no âmbito escolar, levando em consideração a atual conjuntura socioeducacional, a observação do aspecto formativo torna-se ainda mais importante, sobretudo para os profissionais da educação, que tiveram uma ruptura brusca do desenvolvimento de seu trabalho, o qual outrora se dava de forma presencial e, agora se restringe ao ambiente virtual, por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), instituído pelo Ministério da Educação (MEC), com a publicação da Portaria n. 343, de 17 de março de 2020.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva refletir sobre a formação dos professores, em especial, dos/as pedagogos(as), e promover uma discussão sobre o preparo destes profissionais frente à nova configuração do ERE no contexto da pandemia.

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, pois tem a finalidade de proporcionar mais informações sobre o assunto investigado. Utiliza-se a abordagem qualitativa, cuja característica principal é o trabalho com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 14).

Com o intuito de propor um melhor entendimento sobre a temática aqui abordada, serão apresentadas, a seguir, discussões sobre o que é pedagogia, o princípio da ação pedagógica e a função desafiadora do pedagogo hoje em dia, em virtude do atual contexto pandêmico. Para isto, como aporte teórico foram tomados os estudos de Rau, Romanowski e Martins (2005); Libâneo (2001); Saviani (2007); Freire (1996; 2001); e teóricos que desenvolvem pesquisas sobre o atual cenário socioeducacional, tais como Behar *et al.* (2020), Sousa *et al.* (2020) e Carril *et al.* (2020), entre outros.

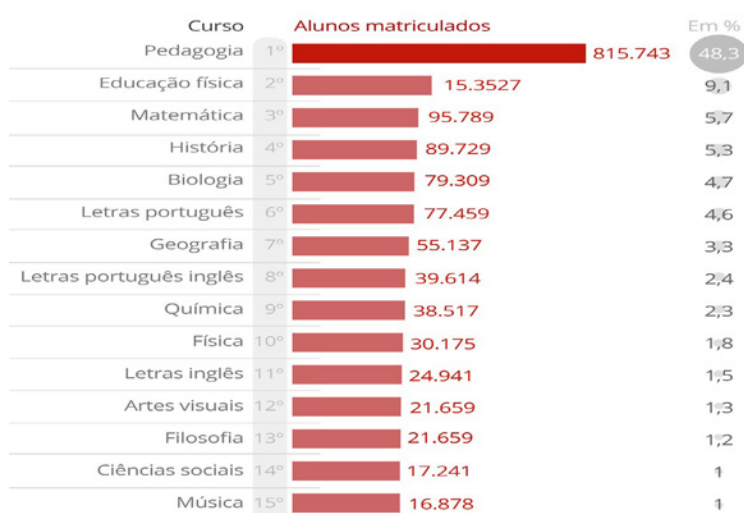
Não é novidade que, no Brasil, o curso de Licenciatura em Pedagogia tem ganhado cada vez mais espaço em universidades públicas e, principalmente, nas faculdades particulares, por meio de cursos on-line, que proporcionam a flexibilidade de horários de estudos para aqueles que não têm condições de se dedicar exclusivamente a uma formação inicial que exija a presença em um espaço e tempo determinado.

Sendo assim, faz-se necessário ter acesso a dados que possibilitem compreender melhor a respeito da quantidade e gênero de pessoas interessadas por cursos de formação de docentes.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Alguns dados referentes à procura pelo curso de licenciatura em Pedagogia ajudam a refletir sobre quem são essas pessoas que estão procurando este curso na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Dessa forma, a pesquisa do Censo de Educação Superior, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que, em 2019, havia mais matriculados nos cursos de formação de professor em EAD (53,3%) do que no ensino presencial, cerca de 46,7%, como pode se observar no gráfico a seguir:

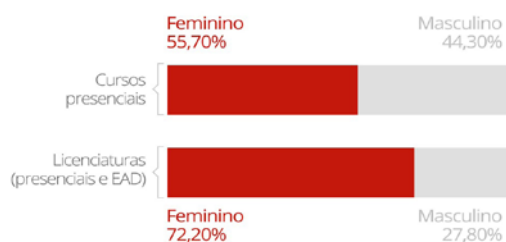
Gráfico 1 - Cursos de licenciatura com mais alunos matriculados



Fonte: Arte/G1¹ (2020).

Ainda segundo a pesquisa, a presença feminina é a maior do que a masculina, representando 72,2% dos estudantes no formato EAD, tendo também um maior índice de conclusão do curso: 43% contra 35%, como se pode ver a seguir:

Gráfico 2 – Porcentagem de alunos do ensino superior, por sexo – 2019



Fonte: Arte/G1 (2020).

Todas essas informações nos ajudam a pensar em como esse momento educacional que o Brasil e o mundo inteiro está vivenciando, devido à pandemia da Covid-19, tem tornado ainda mais agravante o papel dos professores e, professoras, que além do aumento de demandas domésticas,

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml>.



enquanto mães, esposas, filhas, dona de casas e professora mediadora das atividades propostas pelos professores(as) de seus filhos(as), tiveram que lidar com a transitoriedade do ensino presencial para o ERE.

Nessa nova forma de ensino, são envolvidas várias questões, tais como: o uso e manuseio de tecnologias para o ensino, mesmo sem uma formação adequada para tal prática; a necessidade de repensar e adaptar seus métodos de ensino para o ambiente virtual; o fato de desenvolverem uma mediação pedagógica, a princípio, com os pais e/ou responsáveis dos alunos, via telas de computador, *notebook*, *tablets*, *smarthphones* e celulares, para só após conseguir mediar o ensino com os alunos. Tal realidade no faz refletir sobre o fato de que,

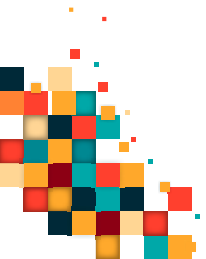
Mesmo na expectativa de que o ensino remoto não seja uma ação permanente ou substitutiva ao presencial, o seu estabelecimento e sua duração exigem de nós, docentes, um esforço constante para lidar com procedimentos os quais, em princípio, não temos adequado preparo. Não se trata de acrescentar estratégias midiáticas para obter maior alcance ou chancela de atualização na promoção de conteúdos junto a Instituições e alunos – esta prática já vem ocorrendo em várias situações. A questão, porém, é que a educação remota, enfim, a comunicação remota – aulas, oficinas, eventos, palestras, bancas, reuniões – tornou-se não uma, mas a alternativa única para viabilizar, em tempos de confinamento, um dos sistemas mais fundamentais num país: o educacional. (RIBAS; WILSON, 2020, p. 126).

No mais, destaca-se ainda dois pontos importantes a serem considerados neste cenário socioeducacional, a saber: “a desigualdade social existente entre os educandos e as lacunas existentes no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC para o ensino e a aprendizagem, tanto em recursos quanto em formação docente.” (CARRIL *et al.*, 2020, p. 277).

Sabe-se que o processo de formação inicial é um dos principais pontos para um bom exercício profissional, pois, “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.” (FREIRE, 2001, p. 249). E, ainda sobre a importância deste processo inicial de formação, Freire (2001, p. 249-250) ressalta que

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação, se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente *estudar*.

Com a necessidade de atualização contínua em sua área de trabalho, o conhecimento torna-se o ponto-chave para aquele que inicia o processo de formação pedagógica, ou que já possui a experiência, mas que deseja ter um melhor embasamento teórico para fundamentar sua prática, porquanto, “o educador ao conhecer as razões da utilização de diferentes metodologias refletidas junto à formação acadêmica, busca o conhecimento do que faz, porque o faz, domínio dos



instrumentos pedagógicos para adaptá-los melhor às exigências das novas situações educativas.” (RAU; ROMANOWSKI; MARTINS, 2005, p. 650).

O conhecimento epistemológico é essencial para que o profissional da educação saiba se colocar ante a realidade escolar que o espera, e para que possa suprir a necessidade de um atendimento educacional que atenda às expectativas da comunidade escolar, que o recebe como o mediador e articulador do saber.

Nesse sentido, entende-se que todo o conhecimento construído no período de formação inicial é indispensável à prática no espaço escolar, onde há uma conjuntura de relações manifestas no interior da sala de aula, compostas por um diálogo entre as teorias, práticas e reflexões. Esse diálogo traz, para os docentes, um elo entre o saber já disseminado e o saber construído com base nas leituras, bem como questões que surgem nos momentos de discussões com colegas e professores na instituição de ensino superior. Sobre isso, vale ressaltar que a Pedagogia é, portanto,

o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

É certo que, para além do que conteúdo, o processo de formação promovido pelos cursos de pedagogia possibilita o desenvolvimento de práticas educativas que potencializam o aprendizado e a busca pela construção do conhecimento com (e dos) educandos no chão da escola, pois estes são o centro das discussões e dos debates promovidos no ambiente formativo de universidades e faculdades de educação. Esses debates são realizados por professores universitários que promovem momentos de leituras, observações, estágios, seminários, entre outros, a fim de construir uma ação crítica reflexiva acerca dos fenômenos educativos.

Diante da relevância da formação para o(a) pedagogo(a), faz-se necessário trazer algumas reflexões sobre esse processo formativo na história, bem como suas nuances no que se trata da sua funcionalidade e ação social, uma vez que

A formação de professores trabalha com aspectos culturais, pois o sujeito ao desejar ser professor assume posições epistemológicas e culturais. Partem de alguns pressupostos determinantes de sua formação e atuação, como os saberes que perpassam pelo saber acadêmico e o saber pedagógico, que por sua vez será significativo no processo de ensino aprendizagem. Um destes saberes é o que trata da relação professor aluno, permeado pelos conteúdos acadêmicos, que embora sejam trabalhados de forma sistemática exigirão do professor diferentes tipos de conhecimentos, entre eles a subjetividade existente nas relações sociais. (RAU; ROMANOWSKI; MARTINS, 2005, p. 651).

Com uma ampla pluralidade de saberes e conhecimentos disseminados, a formação acadêmica vem contemplar aqueles que podem ser considerados como básicos, para a preparação pedagógica do docente. Contudo, cabe a seguinte reflexão: como a formação



direcionada aos pedagogos pode contribuir para preparar os docentes para um exercício crítico e reflexivo em tempos de pandemia?

Primeiro, traça-se uma compreensão do que é Pedagogia e, para isto, recorre-se aos estudos de Ghiraldelli Júnior (1987, p. 8), o qual afirma que era aquela que conduzia as crianças aos centros de saber, ou seja, “pedagogia literalmente falando, tem o significado de condução de criança.”

A partir deste escrito, percebe-se que os pedagogos, desde outrora, sofriam com a desvalorização social, embora exercessem um serviço primordial para as crianças da época, no sentido de conduzi-las, levá-las ao conhecimento, mesmo dentro de uma visão totalmente desvinculada do que entende-se hoje como pedagogo, como profissionais dotados de conhecimento, técnicas e autonomia em sala de aula.

O princípio da ação pedagógica ocorreu especificamente na Grécia Antiga, cidade referência de educação e cidadania na época, conhecida como berço da democracia; contudo, entretida em meio a controvérsias sociais e políticas. É nesta cidade que se iniciou, a priori, a condução e o encaminhamento dos educandos aos mestres do saber, os quais ensinaram questões ligadas à filosofia e à preparação para a vida, consoante as necessidades dos mesmos. Sobre isto, afirma Saviani (2007, p. 100) que

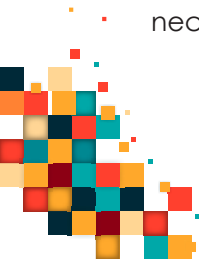
Desde a Grécia delineou-se uma dupla referência para o conceito de pedagogia. De um lado, desenvolveu-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à paidéia, entendida como a formação da criança para a vida, reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança.

A Grécia tratava a educação dos educandos dentro de um contexto polivalente, ou seja, dava ênfase à paidéia, a qual se constitui enquanto um conjunto de qualidades que repercutem nas mais distintas áreas da vida humana: social, política, cultural e educacional, para a construção de uma formação geral, que leve em consideração a ação cidadã e a prática e vivência social.

É dentro deste contexto social e cultural, num período longínquo, mas, tão importante para a sociedade atual, que a Grécia Antiga se destaca, enquanto o berço da formação humana e das artes. É nela que nasce a função do pedagogo (conductor de crianças), a finalidade da educação, assim como a consciência de que é através da instrução epistemológica que se pode alcançar lugares e postos historicamente considerados como “locus” de poder e influência social.

Atualmente, a função do pedagogo tem sido desafiada à difícil tarefa de conduzir os educandos a uma aprendizagem remota, mediada pelo uso de tecnologias e redes sociais, viabilizada pela presença e colaboração dos pais e/ou responsáveis que possuem um aparelho de celular, *smartphone*, *tablet*, *notebook* e/ou computador.

E, diante deste cenário educacional, muitos docentes têm se perguntado: e agora, o que fazer? Como desenvolver a atividade docente diante da tela de um aparelho tecnológico? Como diluir a distância e aproximar o(s) estudantes ao conhecimento escolar? Quais as bases teóricas necessárias para incentivar os alunos a construir o conhecimento, mesmo dentro de casa?



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Por muitos anos, o acesso às tecnologias e à internet era um privilégio de poucas pessoas, as quais, em sua grande maioria, compunham o grupo seleto de ricos e/ou classe média. Contudo, nas últimas décadas, o fenômeno da globalização possibilitou a chegada destas ferramentas digitais aos lares de muitas famílias de classe baixa. Porém, vale ressaltar que mesmo em pleno século XXI, a desigualdade social assola o Brasil, e, esta pandemia nos faz refletir sobre a sociedade em que vivemos. Será mesmo a sociedade informação ou a sociedade da exclusão? Pois, é certo que, "estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, econômicos e políticos [...]" (GOUVEIA, 2004, p. 1).

No entanto, a quem é dado o direito de usufruir destas tecnologias no atual contexto pandêmico? O acesso à internet é um ponto crucial para os educandos que, em sua grande maioria, da educação pública, são filhos de pais da classe trabalhadora, os quais, em muitos casos, foram despedidos de seus trabalhos ou tiveram sua renda drasticamente afetada pelas medidas de combate à pandemia da Covid-19. Dentre essas medidas o fechamento total ou parcial do comércio e atividades consideradas não essenciais, como por exemplo: vendedores de rua, ambulantes, transportes (inter)municipais, bares, restaurantes, entre outros.

Os professores da educação básica, atuantes na rede pública do país, assim como os estudantes, encontram-se diante de uma situação totalmente nova e desafiadora, com o agravante de não terem uma formação inicial que contemple tal demanda e, sem apoio do governo federal. Além disso, em muitos casos, sem um suporte do Estado ou município no qual atua. Com isso, torna-se essencial que seja repensado o currículo formativo dos profissionais da educação, sendo pois, necessário entender que,

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes. (KENSKI, 1998, p. 61).

A preparação dos professores para a utilização das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente formal e informal de aprendizagem escolar tornou-se ainda mais necessária depois da experiência imposta pelo cenário de pandemia da Covid-19. Contudo, é de primordial importância salientar que "políticas públicas em todas as esferas da educação também são fundamentais, a união dos governos federal, estadual e municipal em prol de uma educação digitalmente inclusiva pode fazer a diferença na vida dos nossos educandos." (SOUSA *et al.*, 2020, p. 271).

Diante do exposto, pode-se salientar o quão necessário se faz uma articulação sociopolítica dos governantes em prol do desenvolvimento de políticas públicas, de modo que seja implementada uma renovação epistemológica nos currículos dos cursos de formação inicial de pedagogos, a fim

de atender às atuais demandas socioculturais que respingam na escola, e, conseqüentemente, em toda a sociedade.

Quanto aos docentes, se faz necessário que os mesmos se preparem com conhecimentos sobre as (Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e compreendam que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 16), pois, esta deve atuar a serviço da educação e do bem estar-social, não ao contrário, trazendo medos e frustrações no campo escolar, pois o caráter humano sempre se sobressairá ao caráter técnico ou tecnológico.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação pedagógica. Pandemia.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra *et al.* Arquiteturas pedagógicas no ensino remoto emergencial: desafios e inovações. *In:* Habowski, Adilson Cristiano; Conte, Elaine (org.). **Imagens do pensamento:** sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 53-77.

CARRIL, M. G. P. *et al.* Formação de professores em tempo de pandemia: práticas interdisciplinares com uso de tecnologias. *In:* HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (orgs.). **Imagens do pensamento:** sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 274-294, 2020.

EM 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep. **G1**, 23 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O que é Pedagogia.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

GOUVEIA, Luís Manuel Borges. Sociedade da Informação. **Notas de contribuição para uma definição operacional.** 2004. Disponível em: http://www2.ufp.pt/~lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf. Acesso em: 22 mai. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 08, p. 58-71 mai./ago. 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAU, M. C. T. D.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **O Lúdico na formação de professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil**. 2005. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI054.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

RIBAS, Maria Cristina. WILSON, Victoria. **Clausura e liberdade**: dialéticas da aprendizagem. In: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (orgs.). **Imagens do pensamento**: sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 112-133, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 99-134, 2007.

SOUSA, Ângela Maria de Aguiar *et al.* **Inclusão digital em tempos de pandemia**: reinventando a arte de lecionar. In: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (orgs.). **Imagens do pensamento**: sociedade hipercomplexa e educação remota. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 53-77, 2020.

POLÍTICAS PÚBLICAS COM FOCO EM RAÇA E GÊNERO: FORMAÇÃO CONTINUADA IMPORTANTE PARA O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Joana d'Arc Araújo Silva
Faculdade Unida de Vitória (FUV/ES)
E-mail: sirana66@yahoo.com.br

Formação Continuada hoje é sinônimo de aprendizagem ao longo da vida, lifelong learning. Uma exigência atual que possibilita adquirir informações para conhecer, compreender e interpretar o mundo principalmente quando é apresentada uma fundamentação teórica que possibilite aos profissionais da educação compreender esta necessidade, visando oferecer informações, discussões e compreensão de assuntos e temas relacionados à superação da discriminação e preconceito racial para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem oferecida aos educandos.

Sendo um dos pilares da educação, oferece ao educador condições de desempenhar melhor as suas atividades no dia-a-dia, preparando-os para os percalços e as dificuldades a serem enfrentada no âmbito escolar principalmente no que diz respeito a diversidade social, de raça e gênero. Porque conforme reforça Santana (2006), estudos vários sobre as culturas brasileiras apontam a construção de um imaginário do povo brasileiro, educado para valorizar elementos culturais e raciais que se enquadrem nas categorias branca e cristã.

Após a promulgação da Constituição Federal Brasileira em 1988 regimentando uma educação para todos, dever do Estado, percebe-se que um maior acesso à educação tem se destacado com bastante significado. As transformações políticas, econômicas e sociais as quais o país sofreu ao longo das últimas décadas obrigaram os sistemas de ensino a se adequarem de forma a preparar a sociedade para o novo panorama que se apresentava de forma evolutiva e constante, voltados, especialmente, para valorização do ser humano e para a minimização dos problemas que são gerados pela discriminação e o preconceito racial.

O ensino na escola brasileira hoje propõe a reconstrução social na medida em que educador e educando aos poucos vão aliando-se com movimentos sociais para que ambos assumam um compromisso na elaboração das respostas às exigências da comunidade. Diante do momento histórico vivenciado, em meio a muitos desafios e inquietações é necessário trabalhar com a questão do preconceito, da diversidade cultural existente para que educador e educando possam interagir com a realidade se autodescobrindo.

Nessa direção, conhecimento, informação agregada ao uso de tecnologias de comunicação e informação é uma fundamentação adequada sobre os benefícios da formação continuada torna-se necessário para promover uma reflexão e um debate acerca do tema, buscando orientações teóricas que facilitarão a intervenção dos profissionais de educação na discussão de temas e assuntos relacionados a discriminação racial e diversidade.

Assim, o profissional da educação estará ajudando a promover uma cultura de respeito à diversidade, o que, por sua vez, será responsável por mudanças de comportamentos e quebra de paradigmas. A proliferação desta cultura, mudança de comportamento e atitude, colocará o educador num patamar de competitividade e progresso através do estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados com metodologias e ferramentas apropriadas.

Ao desenvolver o trabalho com a gestão de políticas públicas com foco em raça e gênero a escola estará por sua vez cumprindo de fato o papel de preparar o indivíduo para a cidadania, praticando a função social de educar, despertando na comunidade escolar e nos estudantes, futuros cidadãos, a busca por novas habilidades, competências e por inovação que contribuam para o ensino e a aprendizagem da qualidade de vida de todos.

O processo de ensino aprendizagem do educador e educando precisa acontecer num constante exercício de aprendizagem, com troca de saberes e inovação no uso de metodologias adequadas. Isto posto o diálogo de temáticas variadas relacionadas à diversidade de raça, gênero credo, dentre outros assuntos, será atual e bem fundamentado.

Vários documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil assina ou subscreve são exemplos dos esforços empreendidos entre a sociedade civil e o Estado no sentido da criação de uma sociedade mais equânime e de respeito à diversidade.

O estudo se justifica na medida em que visa contribuir com os educadores na discussão e abordagem de temas relacionados à diversidade, temática esta que cada dia mais se faz presente no ambiente escolar. O racismo acontece a todo o momento através de apelidos pejorativos, exclusão e rejeição dos colegas do trabalho em grupo e demais atividades propostas. Estas atitudes criam constrangimentos variados no ambiente educacional provocando transtorno e sofrimento, e em alguns casos a evasão escolar.

A escola é um espaço em que os educandos precisam ter oportunidades iguais, com aulas diferenciadas e dinâmicas. Ciente desse quadro sociocultural de preconceito e discriminação percebe-se a necessidade de vivenciar metodologias de ensino com o objetivo de oferecer aos educandos condições de discutir, buscar informações para refletir sobre suas atitudes como possíveis mudanças de comportamento. Valorizando todas as culturas e etnias. Conscientizando de que os valores precisam e devem ser respeitados.

É necessário mostrar aos profissionais da educação que a formação continuada é uma exigência atual e que através dela poderão adquirir informações para compreenderem melhor o mundo em que vivem, no sentido de conhecer novas conceituações acerca do próprio trabalho e da diversidade. O processo de ensino aprendizagem do educador e educando ocorre, também, a partir novas alternativas vislumbradas e aprendidas.

A hipótese levantada para este trabalho é de que a formação continuada de educadores, especialmente, relacionada à Gestão de Políticas Públicas com foco em Raça e Gênero pode contribuir com a aprendizagem significativa do educador e educando para a inovação de metodologias de ensino-aprendizagem.



Ao discutir temáticas relacionadas às áreas diversificadas, evidenciando as diversidades e pluralidade cultural, será possível aquisição de novos conhecimentos variados que possam fundamentar uma discussão e busca de conquistas de direitos. Vale ressaltar, entretanto, que a postura do educador tem que ser reelaborada, pois não adianta nada abordar o assunto em sala de aula, sem atualização dos conhecimentos.

O presente trabalho foi desenvolvido através da pesquisa bibliográfica, considerando as três etapas da leitura analítica: textual, temática e interpretativa, para descrever e analisar a literatura específica referendada pelas disciplinas do curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas com foco em Raça e Gênero, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG, Programa de Educação para a Diversidade com ênfase na abordagem de cunho interdisciplinar, a temática da diversidade e suas várias facetas, reforçadas pelo conteúdo pragmático oferecido pelo curso de Mestrado Profissionalizante de Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória/ES.

Foram selecionamos obras que discutem ou se aproximam do tema de interesse, consultando-se arquivos de bibliotecas, índices ou catálogos bibliográficos, periódicos e revistas especializadas, bancos de dissertações e teses, bem como a seleção das contribuições culturais e científicas já existentes sobre o tema em questão.

Nessa perspectiva, a contribuição que foi construída é de cunho da humanização das relações sociais, para evidenciar que a partir do conhecimento e da informação é possível que o ser humano seja mais conscientes de seus direitos e deveres, o que, por vez, é parte integrante na quebra de preconceitos infundados e enraizados na nossa sociedade.

Os preconceitos e a forma como as pessoas se relacionam é culturalmente construído, mas podem ser desconstruídos com a quebra de preconceitos e paradigmas, criando novas atitudes e valores que contemplem a todos, e não apenas uma minoria.

O aperfeiçoamento do processo de reflexão sobre a construção de novos paradigmas educacionais, as questões relativas ao currículo, grade, calendário escolar e suas estruturas, a construção do conhecimento, os processos de aprendizagem e seus sujeitos ocuparam e ocupam nos últimos anos o centro dos debates e atenção especial de estudiosos (as) pesquisadores / as e movimentos sociais brasileiros.

Há exemplo disto é possível verificar que novas políticas públicas estão sendo pensadas e consolidadas. Várias propostas e estratégias estão sendo concebidas à luz de novos estudos e reflexões. Paralelo a esta ação já é possível convivermos com o avanço da escola brasileira no que se refere às possibilidades de acesso da criança e jovens à instituição escolar. Aspectos que para serem consolidados devem vencer desafios variados: discriminação, preconceito, exclusão social, dentre outros.

Os afrodescendentes e as pessoas que estão fora dos padrões socialmente definidos por uma minoria excludente, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao sucesso do seu desenvolvimento integral de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se construam na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é fator básico para a construção do sucesso escolar para os educandos. Fundamentar



a prática escolar diária direcionando-a para uma educação antirracista é um longo e árduo caminho que se tem a percorrer.

Conforme argumenta Santana os currículos escolares teimam em reforçar os

Valores de uma ciência que negou e silenciou nos currículos escolares narrativas de grupos considerados minoritários como, por exemplo, o africano e seus descendentes. Essa educação de exclusão levou os afro-brasileiros a desconhecerem e negarem suas pertenças africanas. (SANTANA; 2006, p. 37).

Ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Neste contexto, é aconselhável enfatizar suas contribuições sociais, políticas, intelectuais, econômicas, culturais, experiências, estratégias e valores. Generalizar a cultura negra, estudando tão somente aspectos relativos a seus costumes, vestimenta, alimentação ou rituais festivos sem contextualizá-la, é um procedimento que deve ser poupado para que não cometamos erros de desvalorização.

Os conteúdos dos variados componentes curriculares poderão ser fortes aliados na efetivação de uma metodologia inovadora. A aprendizagem de conceitos constitui elemento fundamental de aprendizagem das ciências para que o indivíduo possa por meio e a partir deles interpretar e interagir com as realidades que estão em seu entorno em vários âmbitos.

Essa ação sobre as realidades a serem interpretadas e transformadas encaminha o ser humano, sujeito de fato e transformador a rever constantemente seus conceitos, adequando-se às novas circunstâncias que se são delineadas no percurso que hora se apresenta.

A história do negro e de outros grupos sociais oprimidos e toda a trajetória de luta, opressão e marginalização sofrida por eles, deverão constar como conteúdo escolar. Os educandos compreenderão melhor os porquês das condições de vida dessas populações e a correlação entre estas e o racismo presente na sociedade escrita e construída a partir de vários cenários.

Os profissionais dos diversos segmentos educacionais devem aprender a utilizar de forma adequada o material didático, transformando-o em instrumento gerador de consciência crítica.

A desconstrução da ideologia que exclui e discrimina pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e autoestima dos afrodescendentes, percurso fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania.

Corrigir a cicatriz da desigualdade atribuída às diferenças constitui-se em tarefa de todos e já são vários os sujeitos que de fato contribuem para atingir esse objetivo. A presença dos movimentos negros, nessa tarefa, recontando a história do negro na África e no Brasil, desde a formação de grupos organizados há séculos, reivindicando educação para os negros por meio de manifestos, música, teatro e ação sistemática junto aos órgãos de ensino, tem que ser lembrada constantemente.

A aproximação das escolas com as reivindicações dos movimentos negros possibilitou a inclusão da contribuição dos afrodescendentes nos currículos escolares, reconhecendo, assim, a participação dos negros não somente na formação de um povo mestiço e tradições culturais.

Mas, como participantes de diferentes aspectos que constituem nossa história, como nos âmbitos político e econômico, aspectos estes que anteriormente eram reservados à elite branca.

Portanto, torna-se mais necessária, que o tema transversal Pluralidade Cultural seja introduzido nos currículos para educadores que, em sua maioria, não receberam uma formação adequada para desenvolvê-lo. Com a certeza de que, por sua importância, esse tema, bem como os demais temas transversais tornar-se-ão constituintes dos currículos escolares e possibilitarão em breve a participação de todos na tarefa de promover o respeito entre si.

Os avanços são considerados grandes desafios porque criança, adolescente e jovem, negro e negra, tem vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso, ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se criem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças, é condição básica para a construção do sucesso escolar para os educandos e toda a comunidade escolar.

Fundamentar a prática escolar diária direcionando-a para uma educação antirracista é um caminho que se tem a percorrer. Nesse caminhar, será possível identificar alguns pontos básicos (respeito, valorização, dignidade, etc.) que poderão fazer parte das reflexões e ações no cotidiano escolar, no sentido de tratar pedagogicamente a diversidade racial visualizando com dignidade o povo negro e toda a sociedade brasileira.

Mapear as características, habilidades, valores, ritmos e desejos desses jovens, que são muito adiantados no processo de aquisição do conhecimento, é uma tarefa complexa e necessária para um constante e significativo processo de transformação de aprendizagem.

Utilizar as chamadas informações atualizadas na educação significa, essencialmente, sugerir desafios que possibilitem tanto ao educando como aos educadores rever os conhecimentos já edificados e construir novos saberes.

Nesse novo cenário, o papel do educador é o de construir uma rota, mediar as descobertas, estabelecer *link* a partir de teias de informações que são edificadas com o uso de recursos variados. Os projetos desenvolvidos e planejados favorecem a construção de conhecimentos significativos e auxiliando o educador a dialogar com os educandos fazendo-os se sentirem parte da construção de seu saber.

Conforme reforça os Parâmetros, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosos. Além disso, sua atuação é intencional, sistemática, constante e obrigatória.

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade, tanto pessoal como de grupo, tempo, espaço, poucos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e comunicação já que uma das várias dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos fixos. Visto que na sociedade as informações são muitas, gerando dificuldades para escolher quais são significativas e conseguir integrá-las dentro do seu cotidiano.

Eugênia Marques em seus estudos salienta que

é importante, portanto, repensar o papel da escola e do currículo enquanto mecanismos de reprodução do conhecimento da cultura, ou seja, perceber como são produzidos os conceitos de pertencimento, exclusão e os discursos entre os diferentes grupos sociais e redefinir a situação dos professores. (MARQUES, 2005, p. 13).

Educar é mostrar vários caminhos, tornando-se importante oferecer ao ser humano condições de tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade para que ele possa absorver-se como pessoa e saber aceitar os outros. Assim é possível entender que a educação proporciona múltiplas ferramentas para que o ser humano possa escolher entre muitos percursos, aquele que lhe convier, a partir de seus valores, e com as diversas situações que virá a se deparar. Enfim, educar implica preparar o educando para os desafios do cotidiano.

Com essa mudança de postura, o educador passa a exigir intensas alterações nas atitudes pedagógicas, independentemente das condições que o estabelecimento de ensino e o sistema educacional proporcionam à sua prática docente. É de única responsabilidade do educador a forma de se estruturar em sua prática cotidiana, lançando mão de vários recursos metodológicos para tornar as suas aulas significativas, prazerosas e atrativas, possibilitando que o educando desenvolva-se enquanto sujeito crítico e atuante no meio em que vive, sendo necessário adquirir novas posturas e ações melhorando a prática pedagógica porque a diversidade é de uma magnitude enorme.

A grande maioria das instituições educacionais ainda é pautada numa prática que considera a ideia do conhecimento – repetição sob uma ótica comportamentalista, tornando o conhecimento cristalizado e / ou espontaneista e não como um saber historicamente produzido visto sob a ótica do conhecimento-construção. Quadro que só se tornará diferente quando a escola realizar transformações nos currículos de formação dos educadores e quando o educador perceber que a ele está destinada a responsabilidade de investir na sua formação continuada de qualidade, formação que estará auxiliando o educando a valorizar os saberes acumulados que os educandos têm, incorporando outros a partir das suas relações adquiridas no seu cotidiano.

Para trabalhar com as diversidades sociais, culturais, emocionais, afetivos, dentre outras é relevante investir numa boa formação profissional. Este tipo de formação não existe nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador e tem se tornado uma necessidade imediata. Ter uma formação ampla, integral, baseada no humanismo, valorizando o ser humano como absoluto, único e pertencente a uma sociedade, fundamentada nos princípios do conhecer, do ser e do agir integralmente em prol de uma educação mais apropriada.

Uma das competências que o educador deve ter, defende Perrenoud,

é o de saber conduzir sua formação contínua, explicitando as próprias práticas, constituindo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Assim ele poderá realizar uma análise das habilidades que

possui, refletir sobre suas potencialidades e tentar preencher suas necessidades de atuação da realidade onde está inserido. O balanço destas competências que o educador tem, deveria ser uma prática espontânea e constante para se contrair a autonomia do profissional em vista de uma renovação de conhecimentos. (PERRENOUD, 2000, p. 32).

Para adquirir estas habilidades, segundo o autor, é necessário elaborar um projeto de formação individual do educador. Através deste trabalho cada docente poderá realizar uma autoavaliação, percebendo suas próprias falhas e diminuindo a distância entre o que faz e o que gostaria de fazer.

Para conseguir administrar a sua formação contínua, o profissional deve saber explicitar as próprias práticas base para uma autoformação que acontece por diversos meios, entre eles a leitura, o trabalho em equipe, a discussão com outros profissionais, a experimentação, a inovação, e a reflexão pessoal regular. Entenda-se por prática reflexiva, uma reflexão metódica e consequentemente aprendizado e mudança de atitude a partir dessa reflexão constante.

Adquirir uma formação plena, o educador deve desenvolver habilidades e competências distintas que possibilitem trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias e administrar sua própria formação contínua refletir sobre a sua prática, de discutir com os colegas de trabalho prováveis soluções para as problemáticas vividas e estimular a pesquisa constante para a melhoria do seu trabalho.

As normatizações existentes constituídas no final do século XX e início do século XXI, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Planos de Ações Articuladas (PAR), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre outras, reforçam a importância da formação continuada dos educadores ou na capacitação em serviço, periodicamente inclusive com licenciamento periódico remunerado.

Atualmente é importante considerar que educador deve estar capacitado para aprender sempre, de forma contínua, tornando-se capaz de entender e refletir as mudanças ocorridas na sociedade, aprimorando a sua prática pedagógica para promover aprendizagens mais significativas e se automotivar, motivando os educandos na busca e construção de conhecimentos em um ambiente virtual.

Nessa mesma perspectiva, conforme salienta Martins e Rodrigues (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os aspectos teóricos da(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões), ciência de base para o Ensino Religioso serão importantes referenciais para contribuir com as reflexões e ações em torno do assunto promover ao educador todo o cabedal teórico e metodológico fundamental para abordar com responsabilidade o conteúdo com os educandos.

A intenção da formação continuada é despertar, sensibilizar e provocar os aprendizes a repensar sua prática, atribuindo a ela algumas mudanças necessárias ao momento atual. Dentro deste contexto estão incluídos conhecimentos de diferentes áreas surgindo espaço para

(...) a Ciência da Religião, na condição de área que concede especial atenção ao fenômeno religioso, tem os instrumentos teóricos e metodológicos adequados para o ER dos objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos necessários para a abordagem das religiões, ressaltando-lhes a relevância pragmática e ontológica

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

e contribuindo para a formação de cidadãos críticos quanto às qualidades e aos limites das religiões no âmbito social. (MARTINS; RODRIGUES, 2018, p. 143).

No contexto atual é importante atrair os profissionais envolvidos com a educação a uma (re)análise do cotidiano pedagógico, tendo em vista a modificação do olhar para a realidade do entorno e modificada pela evolução tecnológica. Tornando-se importante investir formação continuada e insistir no que dá sentido ao trabalho da docência buscando coerência de princípios entre o que se pretende fazer, a ação e a avaliação, tornando-se importante que a formação seja pautada em mudanças de avanços significativos e qualitativos.

Portanto, de acordo com a Constituição Federal/1988, foi definido que, nos conteúdos mínimos para o ensino fundamental, deveria assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e, conseqüentemente, o ensino religioso integraria os conteúdos curriculares dos horários normais das escolas públicas, embora de matrícula facultativa. (SALLES; GENTILINI, 2018, s.p).

A aprendizagem significativa do educador nunca está encerrada, e nunca poderia estar, pois são muitas as questões com os quais ele se depara todos os dias em sua sala de aula e postas pela sociedade contemporânea, as quais geram expectativas e necessidades diferenciadas em função do mundo que está em constante transformação em todos os âmbitos.

Existe uma literatura ampla e vasta para reforçar a importância da formação continuada e a utilização de assuntos relacionados à Gestão de Políticas Públicas com foco em Raça e Gênero como forma de vencer obstáculos de relacionamento entre as pessoas. Neste contexto as análises e reflexões foram fundamentadas reconhecendo que ao se investir na formação continuada o educando poderá encontrar amparo para realizar estudos de forma plural e interdisciplinar.

Referendou-se que o educador precisa estar participando da formação continuada para desmitificar os conceitos de homogeneidade e realçar a diversidade em suas variadas concepções; ter um olhar diferenciado para o planejamento de suas aulas; investir num currículo escolar com adaptações de conteúdos que possam ser elaborados em torno de temas que foram originados pela secularização da sociedade e que abrangem pertencimento, participação e comprometimento coletivo.

Parafraseando Freire (2006, p. 98) é importante considerar que “o homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de uma humanização e de sua libertação.”

A partir do conhecimento e da informação o educador pode contribuir para a formação de seres humanos conscientes de seus direitos e deveres. Numa perspectiva futurista, é possível elucidar que a escola contemporânea precisa encontrar o caminho para a diversidade, engajando os educandos no mundo das variadas diferenças, preparando-os para serem legítimos cidadãos e encontrarem espaços para vivenciar uma reconstrução social pautada no respeito, reconhecimento e valorização. A palavra de ordem é superar preconceitos, discriminações e utilizar



recursos midiáticos como forma de superação de desafios e para isto o educador precisa investir na sua formação continuada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Políticas Públicas. Educação. Raça, Gênero.

REFERÊNCIAS

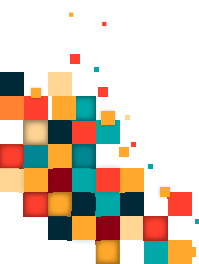
FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Nathália Ferreira de Sousa; RODRIGUES, Elisa. Aspectos teóricos e didáticos da formação do professor de ensino religioso: perspectivas à luz da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Caminhando**, v. 23, n. 2, p. 137-150, jul./dez. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9049-32393-2-PB.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria Augusta. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. **Carderno Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, jul/set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fw4YP4J9xMgJmJkg4j474cL/?lang=pt> Acesso em: 13 out. 2020.

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente**: O legado africano e a formação docente. In: Currículo, Relações e Cultura Afro-brasileira. BRASIL, DF: Ministério da Educação. Currículo Relações Raciais e Cultura Afro Brasileira. Boletim 20, out. 2006. p. 37-50. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/curriculo_relacoes_raciais_e_cultura_afro_brasileira.pdf. Acesso em: 27 maio 2021.



PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: FORMAÇÃO E POSSÍVEL BLOQUEIO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

SILVA, Andressa Abreu da
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
andressaabreudasilva0@gmail.com

SOARES, Eliana Maria do Sacramento
Universidade de Caxias do Sul (UCS)
emsoares@ucs.br

Apresentamos resultados de uma pesquisa que tinha como o objetivo de evidenciar as contribuições advindas do estudo da Natureza da Matemática para redimensão de práticas pedagógicas para o ensino da Matemática na Educação Básica. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo com 8 (oito) professores atuantes na Educação Básica pública do município de Caxias do Sul. As entrevistas foram realizadas via chamada de vídeo no aplicativo *Whatsapp*¹ nos meses de maio e junho de 2020. Os dados gerados por essas entrevistas realizadas foram transcritos e analisados, num ir e vir entre os norteadores teóricos, a pergunta de pesquisa e as informações das professoras, considerando as orientações de Moraes e Galiazzi (2011). Desse processo, emergiram 6 diferentes categorias² das quais somente uma será abordada nesse texto: Anos Iniciais: Formação e Bloqueio, pois trata sobre formação e trabalho docente. Este resumo é oriundo da dissertação de Mestrado realizada pela autora.

A categoria *Anos Iniciais: Formação e Bloqueio* surgiu da fala das professoras atuantes no Ensino Fundamental e apresenta aspectos sobre a formação das professoras que atuam com Matemática e ainda sobre a criação de bloqueios nos estudantes.

As PE1, PE2, PE7 e PE8 mostraram uma maior preocupação com a Educação Matemática dos estudantes no Ensino Fundamental I, já que as aulas de Matemática no EFI não são com uma professora licenciada em Matemática. Observamos que as professoras entrevistadas citadas atuam todas na rede municipal de ensino e ainda, 3 delas atuam com os 6º anos. O sexto ano é o primeiro ano em que os alunos terão diferentes professoras para diferentes disciplinas, sendo a professora de Matemática licenciada em Matemática (ou Biologia, no caso do município).

Uma preocupação apresentada é o fato de as professoras, por vezes, precisarem lecionar Ciências (pois o concurso para lecionar no município é para Matemática e Ciências) e professoras de Biologia precisarem lecionar Matemática. Esse aspecto foi percebido nas falas das PE1 e PE7:

PE1: Professor de Matemática tem que ser professor de Matemática e não de Biologia.

¹ Aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para smartphones.

² As categorias emergentes e discutidas na dissertação foram: *Muitos, muitos exercícios; Linguagem Coloquial e Linguagem Matemática; Historinha; 'Onde que a gente usa isso?'; Anos Iniciais: Formação e Bloqueio e Sobre 'O que é a Matemática?'*.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

PE7: Acostumada pela paixão pela Matemática, pelos números. Trocar tudo que tu amava. (Sobre dar aula de Ciências).

A PE8 também mostra uma preocupação com a 'contaminação' que os alunos sofrem ao ter contato com professores ou até mesmo colegas que não gostam da Matemática. Essa ideia apresentada pela professora corrobora com os escritos de Carneiro e Passos (2014). Ainda, essa professora defende professores dos Anos Iniciais que não gostam de Matemática podem influenciar negativamente os alunos, podendo gerar um bloqueio no aluno para a aprendizagem matemática.

O Quadro 1 apresenta as falas das professoras na íntegra sobre a formação das professoras de Anos iniciais, na qual as 4 entrevistadas atuantes no município ressaltam a necessidade de uma formação específica para atuar com Matemática.

Quadro 1 – Anos Iniciais: Formação e Bloqueio

Anos Iniciais: Formação e Bloqueio
PE1 - "Nem sempre os professores de anos iniciais tem capacitação para dar aula de Matemática, se não entendem muito o processo."
PE1 - "Outra coisa é a questão dos anos iniciais. Também acho que assim, pelo menos do quarto ano em diante já teria que ter um professor de Matemática específico. As minhas colegas às vezes vêm buscar coisas em mim de Matemática: 'Ai, me ajuda, eu tenho que trabalhar tal assunto e eu não sei.' 'Como é que eu trabalho' Como que eu ensino frações?'"
PE2 - "Eu penso, a Matemática é muito processo. Então eu analiso assim os Professores dos anos iniciais tinham que ter uma formação matemática. Se a gente conversar com os professores, muito deles não tem esta formação matemática para compreender o quanto é importante a maneira que os alunos aprendem os conteúdos."
PE2 - "Eu penso que uma coisa que deveria era isso: uma formação matemática para os professores dos anos iniciais.[...] Muitos não tem nem o saber daquele conteúdo de Matemática. Se tu pegar o 4º e 5º eles tem que ter um saber um pouquinho maior."
PE7 - "Eles vêm com muita defasagem da Educação Básica. A dificuldade que eu sinto é em a gente dar sequência nos conteúdos. Porque a gente acaba tendo que rever muitas vezes."
PE8 - "Quando o aluno se depara com um professor que não tem muita afinidade ou não gosta dessa parte matemática."
PE8 - "Professor que não gosta da Matemática e que muito vão para o magistério e eu posso te dizer isso por experiência, tá. Porque eu dei aula para magistério. [...] Os futuros professores falavam assim: 'Eu só vim para o magistério porque eu não gosto de Matemática e não quero ter aula de Matemática.'"
PE8 - "Como vai chegar para uma criança do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, ensinar que Matemática é legal se é uma coisa que eu já não gosto, não entendo, tenho aversão?"

Fonte: a autora (2020).

As falas expressas no quadro revelam uma preocupação das professoras do ensino fundamental que já perpassaram nossas preocupações: uma formação matemática para professoras dos anos iniciais. Professoras de anos iniciais ensinam os alunos, durante 5 anos, todas as disciplinas excetuando-se Educação Física. Aqui podemos inferir sobre a necessidade de incluir na formação desses professores uma formação matemática complementar ou até mesmo trabalhem somente com a alfabetização matemática. Além disso, há uma preocupação com o 'contágio' de não gostar de matemática que, não somente as professoras dos anos iniciais podem influenciar, mas todas as pessoas que tenham um relacionamento próximo com a criança em seu processo de

formação. Esse 'contágio' pode ocorrer por influências negativas em relação à Matemática, que podem gerar um bloqueio por parte da criança para estudar Matemática.

Para que seja possível fazer uma contextualização e uma aplicação efetiva de determinado conteúdo ou justificar sua importância de estudo para os estudantes, é necessário que as professoras que atuam com o ensino de Matemática tenham consistente conhecimento sobre as contextualizações de conteúdos matemáticos. Para tanto, é necessário que elas tenham formação na área, o que acaba por não ocorrer na rede municipal da cidade em que as professoras entrevistadas atuam. As professoras relataram ter preocupações relativas com a educação matemática dos estudantes nos anos iniciais, que é orientada por professoras que não necessitam ter nenhum nível de formação matemática. Além disso, as professoras também relataram que na rede municipal professoras com formação em Ciências Biológicas, muitas vezes tem que assumir a disciplina de Matemática (e vice-versa).

Becker (2012) afirma que as práticas de ensino da Matemática nos anos iniciais enfrentam muitas dificuldades, dentre elas a alfabetização matemática e apropriação da linguagem matemática. As professoras entrevistadas que atuam no Ensino Fundamental destacaram dois aspectos que observam em seu cotidiano escolar relacionados os anos iniciais: formação e bloqueio. Na formação, as professoras entrevistadas se mostram preocupadas com aspectos específicos do conhecimento matemático na formação das professoras atuantes nos anos iniciais, questionando, por exemplo, a presença da linguagem matemática formal na formação inicial de magistério.

PE2: *"Eu penso que uma coisa que deveria era isso: uma formação matemática para os professores dos anos iniciais.[...] Muitos não tem nem o saber daquele conteúdo de Matemática. Se tu pegar o 4º e 5º eles tem que ter um saber um pouquinho maior."*

Outro aspecto destacado pelas professoras entrevistadas é a possível 'contaminação'. A 'contaminação' seria uma influência negativa em relação à Matemática que pode ocorrer por docentes que não gostam de matemática e tem que alfabetizar matematicamente os estudantes nos anos iniciais (a contaminação também pode acontecer por familiares).

PE3: *"Quem vai gostar da Matemática é aqueles que gostam muito dessa parte de raciocínio lógico, de desafio e vão querer assim, saber muito. Mas eu acho que se tem uma cultura de dizer que a Matemática é difícil e que eu não vou usar isso depois, para quê que eu vou usar."*

Para atuar com os anos iniciais, habilitados para todas as disciplinas na rede municipal da cidade na qual as entrevistas ocorreram, os docentes precisam possuir inicialmente o magistério. Possuir um curso de Pedagogia ou pós-graduação é considerado como formação complementar. Dessa informação, podemos inferir que a Matemática que as professoras têm conhecimento nesse nível, é equivalente ao Ensino Médio, ou até mesmo menos, já que muitos cursos de magistério suprimem boa parte do conteúdo matemático.

O questionamento feito pelas professoras entrevistadas é: essas professoras teriam conhecimento suficiente para trabalhar com conteúdos matemáticos mais avançados do que a alfabetização matemática? Passos (2013, p. 3) afirma que "poderia haver lacunas na formação do

professor para que pudesse ensinar com competência os conteúdos dos anos iniciais." Sobre esses aspectos, a PE1 afirma:

PE1: "Nem sempre os professores de anos iniciais têm capacitação para dar aula de Matemática, se não entendem muito o processo."

PE1: "As minhas colegas às vezes vêm buscar coisas em mim de Matemática: 'Ai, me ajuda, eu tenho que trabalhar tal assunto e eu não sei.' 'Como é que eu trabalho?' Como que eu ensino frações?'"

Pela fala, vemos que muitas vezes as professoras dos anos iniciais buscam por um auxílio em como ensinar os alunos determinados conteúdos que exigem maior conhecimento matemático. Seria importante que as professoras que possuem o magistério como formação buscassem uma formação continuada, cursando Pedagogia, especializações e até mesmo cursos livres, para que elas tenham maior domínio sobre os conhecimentos que precisam para os anos iniciais, já que, como já discutimos, o docente precisa conhecer e entender a natureza do conhecimento que ensina. Outra possibilidade seria que os estudantes já possuíssem professores específicos das áreas a partir do quarto ano, e não do sexto como ocorre atualmente.

Passos (2013) problematiza até mesmo a formação matemática que as futuras docentes de anos iniciais possuem no curso de Pedagogia, sendo que os conteúdos matemáticos a serem ensinados na Educação Básica aparecem esporadicamente no currículo do curso e ainda, quando aparecem, são estudados de forma superficial e genérica, não fazendo associações suficientes com as práticas pedagógicas. Isso explicaria o porquê de as colegas da PE1 a buscam para esclarecer dúvidas sobre conhecimentos matemáticos.

As práticas pedagógicas dessas docentes podem reproduzir o ensino que elas tiveram quando estavam em seus anos escolares, o que reflete em sua constituição como professor e em suas concepções (PASSOS, 2013). Lembremos que o cálculo mecânico é uma prática recorrente desde o século passado, e que nesse modelo de reprodução, tende a se perpetuar. As práticas pedagógicas, desde os anos iniciais, devem transcender o cálculo mecânico, priorizando um ensino mais reflexivo desde os anos iniciais, já que neles está contida a alfabetização matemática (PASSOS, 2013).

Verificamos que, além de conhecer os conteúdos matemáticos, é necessário que os professores dos anos iniciais saibam como ensiná-los. Para tanto, Passos (2013) apresenta algumas sugestões para auxiliar os professores dos anos iniciais nesse processo, sendo elas: realizar explicações matematicamente corretas, mas que sejam compreendidas pelos seus alunos além de "utilizar definições matemáticas adequadas e compreensíveis, ou seja, o professor precisa saber o que é essencial numa definição e ser capaz de analisar criticamente como ela se apresenta em livros didáticos." (PASSOS, 2013, p. 11). Outra sugestão dessa autora é "interpretar e julgar do ponto de vista matemático e didático as questões, as resoluções, os problemas e as observações dos alunos." (PASSOS, 2013, p. 11).

Dessa forma, indicamos possibilidades de modificações nas práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais para potencializar a aprendizagem matemática e construção de



base matemática na alfabetização dos estudantes. Em momento algum visamos a desvalorizar o trabalho realizado por essas docentes, mas sim, buscar meios de aprimorar ainda mais suas práticas, com vistas a evidenciar a Natureza da Matemática desde a formação inicial dos estudantes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Ensino de Matemática.

REFERÊNCIAS

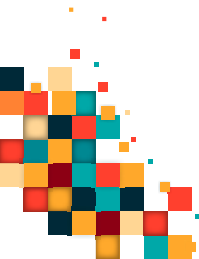
BECKER, F. **Epistemologia do Professor de Matemática**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2012.

CARNEIRO, R.C; PASSOS, C. L. B. Concepções de Matemática de Alunas-Professoras dos Anos Iniciais. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, n. 4, v. 39, p. 1113-1133, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400009. Acesso em: 20 abr. 2019.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

PASSOS, C. L. B. Formação Matemática de Professores dos Anos Iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: SBEM, p. 1-13, 2013. Sigla do evento: ENEM. Tema: Educação Matemática, Retrospectivas e Perspectivas.

SILVA, Andressa Abreu da. **A Natureza da Matemática no Contexto de Redimensão de Práticas Pedagógicas para o Ensino de Matemática na Educação Básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6730>. Acesso em: 10 abr. 2021.



PROGRAMA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAMENTOS

LUNKES, Maiara Elis
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
maiaralunkes.matematica@gmail.com
Financiamento: CAPES

A qualidade da educação abarca, em seus aspectos essenciais, a valorização e a boa formação dos professores, viabilizadas por meio das políticas docentes que, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 7), “promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas.” Desta forma, todo e qualquer estudo que dimensione o aprimoramento da formação inicial e produza conhecimento que possa subsidiar ações que pautem políticas direcionadas à docência merece destaque no cenário atual e na problemática associada a qualidade da educação brasileira.

Neste cenário, muitos são os aspectos discutidos, entretanto, neste escrito foca-se nos momentos de práticas de ensino e/ou estágios supervisionados. São muitos os autores que discutem sobre o momento do estágio na formação de professores, pois conforme evidencia Mafuani (2011), a experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais bem preparados. É ainda, neste momento que o aluno necessita atrelar todo o conhecimento teórico em sua prática em uma sala de aula. Desta forma, segundo Bianchi *et al.* (2005) o Estágio Supervisionado é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter.

Neste sentido, muitos são os aspectos e as discussões que evidenciam a importância deste momento na formação dos futuros professores. Momentos estes em que é possível um contato como uma escola não mais como aluno e sim, como um professor em formação.

Recentemente no Brasil, foram criados dois programas vinculados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que vem caminhando no sentido desta aproximação dos acadêmicos com o seu futuro ambiente de trabalho. O primeiro consiste no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Já o segundo, recentemente instituído, se chamada Programa de Residência Pedagógica (PRP), e este inclusive valida o processo de estágio dos cursos de licenciatura. Tais programas têm o propósito de qualificar a formação inicial de professores a partir da inserção dos licenciandos, desde o começo do curso de licenciatura, no cotidiano das escolas da rede pública.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Este trabalho visa compreender quais são as aproximações e os distanciamentos entre ambos os programas, bem como seus achegamentos para com os estágios supervisionados. Para tanto, analisou-se os editais de inscrição para as instituições de ensino que quisessem implementar estes programas, visto que estes editais possuem objetivos, definições e características, para ambos os programas. Ressalta-se que os editais são do ano de 2020, último ano de publicação e seleção, atualmente os programas estão em execução.

Para iniciar a análise, no quadro abaixo, identifica-se a definição de ambos os projetos.

Quadro 1 - Definição de ambos os programas

PRP	PIBID
É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.	É um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Fonte: Editais da RP (BRASIL, 2020a) e PIBID (BRASIL, 2020b).

Em ambas as definições é possível acompanhar que se trata de movimentações atreladas ao Plano de Política Nacional de Formação de Professores, que de acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), foi apresentado em 2017 e seus princípios

[...] consistem na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras; maior articulação entre teoria e prática em cursos de formação de professores e domínio sistêmico da BNCC, além de uma visão sistêmica e articulação entre instituições formadoras e escolas de educação básica. As mudanças partiram de um diagnóstico preocupante: desempenho insuficiente dos estudantes, baixa qualidade da formação inicial dos professores no país, um histórico de currículos extensos com ausência de atividades práticas e estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. (PORTAL MEC, 2017).

Nota-se ainda que o texto redigido em ambos os editais praticamente não se altera e, complementam as discussões referente a importância dos momentos de estágio durante a formação inicial, como salienta Oliveira e Cunha (2006), ele é um momento no qual o aluno tem a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional e vincular-se ao seu futuro ambiente de trabalho.

Ainda, nota-se aproximações quanto a definição dos objetivos de cada programa, conforme pode-se observar no quadro 2.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Quadro 2 - Definição dos objetivos da RP e do PIBID

RP	PIBID
I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III - Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores.	I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. II - Contribuir para a valorização do magistério. III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Fonte: Editais da RP (BRASIL, 2020a) e PIBID (BRASIL, 2020b).

De acordo com os objetivos de ambos os programas, acompanha-se um detalhamento maior quanto ao programa do PIBID, enquanto a RP fica mais restrita. Ainda, é possível perceber que o programa da Residência aparentemente visa mais as discussões apresentadas com o viés do estágio supervisionado.

Quanto aos envolvidos em ambos os processos, no Programa da RP conta com o residente (acadêmico do curso superior), preceptor (professor da escola campo), docente orientador (professor da instituição de ensino superior, vinculado ao curso), coordenador institucional (professor na instituição de ensino superior responsável pelo projeto da RP). O programa PIBID conta com o mesmo número de envolvidos, entretanto, as nomenclaturas alteram-se para bolsista (acadêmico do curso superior), professor supervisor (professor da escola campo), coordenador de área (professor da instituição de ensino superior, vinculado ao curso), coordenador institucional (professor na instituição de ensino superior responsável pelo projeto da PIBID). Entretanto, suas funções como pode-se observar são as mesmas.

Outro detalhe que merece destaque consiste em que ambos os programas contam com bolsas atreladas a cada função, sendo os mesmos valores tanto para o PIBID como para a RP.

Quadro 3 - Valores das bolsas atreladas ao programa da RP e do PIBID

I - R\$ 400,00 para residente e/ou para o bolsista
II – R\$765,00 para preceptor e/ou professor supervisor
III – R\$ 1400,00 para docente orientador e/ou coordenador de área
IV – R\$1500,00 para o Coordenador institucional – mesmo nome para ambos

Fonte: Editais da RP (BRASIL, 2020a) e PIBID (BRASIL, 2020b).

A situação de bolsas vinculadas a ambos os programas é um ponto que se diferencia dos tradicionais estágios supervisionados realizados por alunos licenciados, visto que o estágio dificilmente é remunerado nesta área.

Quanto a outras diferenciações encontradas, cita-se o fato quanto ao período de ingresso. No programa do PIBID o acadêmico precisa ter concluído menos que 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura, já para participar das atividades da RP o discente precisa ter cursado no mínimo 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período. Desta forma, o primeiro programa busca acolher os alunos em início de formação, enquanto o segundo fica responsável pela recepção mais próximo ao final do curso de formação.

Ressalta-se que de acordo com a escrita anterior, é possível perceber que há uma possibilidade de 10% do período que se pode correlacionar ambos os programas durante a formação. Entretanto, há uma clausura em ambos os editais abordando que “Os participantes não poderão atuar simultaneamente nos programas PIBID e Residência Pedagógica, mesmo sem o recebimento de bolsa.” (BRASIL, 2020a, p. 07). Salienta-se que isso serve para todos os envolvidos, não apenas aos acadêmicos.

Outro aspecto importante para mencionar, consiste na dedicação dos acadêmicos para com cada tipo de programa, pois no PIBID os alunos precisam dedicar-se pelo menos 32 horas mensais nas atividades, sendo o programa desenvolvido dentro 18 meses, totalizando 576 horas. Já o programa RP tem um total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses, sendo então 138 horas para cada módulo. Neste sentido, não há uma separação por módulos por exemplo do PIBID, sendo mais autônomo quanto a estruturação das atividades.

A única citação quanto ao programa do PIBID consiste nas seguintes características:

- I -Estudo do contexto educacional;
- II -Desenvolvimento de ações nos diferentes espaços escolares – como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias– a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade escolar;
- III- Desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais);
- IV -Participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;
- V -Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos ligado ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI -Leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII -Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII - desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX -sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, com previsão de uma produção individual para cada discente (BRASIL, 2020b, p. 08).

Já as características do programa da RP encontram-se mais amarradas por uma estrutura, como mencionado anteriormente, módulos. Sendo os três módulos subdivididos em:

- a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades;
- b) 12 horas de elaboração de planos de aula;
- c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor. (BRASIL, 2020a, p. 03).

Desta forma, pontua-se aproximações quanto as características apresentadas em ambos os programas, como: discussões teóricas em grupos, desenvolvimentos de planos e ações vinculadas a prática pedagógica, produção de escritos referentes as experiências vinculadas aos programas, entre outros. Bem como alguns distanciamentos, tais como uma carga horária expressiva de regência de classe exigida apenas no Programa da RP. Sendo assim, acompanha-se novamente uma aproximação maior da RP com os modelos de estágios supervisionados realizados nas instituições superiores.

Evidencia-se ainda, que há aproximações importantes destes programas com o estágio supervisionado, como citado no decorrer do escrito, mas, nota-se que em ambos os programas o vínculo dos acadêmicos perdura-se por um tempo muito maior que apenas os momentos vinculados aos estágios. Além das experiências contemplarem mais momentos que os descritos em currículos de estágios supervisionados, como: conselhos de classes, atividades extras desenvolvidas na escola, acompanhamento mais de perto da gestão escolar, como tomadas de decisões, entre outros.

Contudo, por meio deste trabalho conseguiu-se compreender, com o auxílio dos editais, alguns detalhes dos programas da RP e do PIBID, a fim de compreender as suas relações para com o estágio supervisionado, bem como entre ambos.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágios Supervisionados. Programa Residência Pedagógica. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRASIL, Edital nº 01/2020. Programa de residência pedagógica. [Seleção de Instituições de Ensino Superior]. **CAPES:** órgão oficial do governo, Brasil, ano 20, p. 01-13, 2020a. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em 08 jun. 2021.

BRASIL, Edital nº 02/2020. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. [Seleção de Instituições de Ensino Superior]. **CAPES:** órgão oficial do governo, Brasil, ano 20, p. 01-13, 2020b. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pi-bid-pdf>>. Acesso em 08 jun. 2021.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&ID-Noticia=1259>. Acesso em: 03 jun. 2021.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades**. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

PORTAL MEC. MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em 09, jun. 2021.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – ETAPA I: GESTÃO ESCOLAR

SILVA, Maciel Soares Da
Instituto Federal Catarinense (IFC)
maciel.concordia@hotmail.com

MARQUETTE, Aline Cristina
Instituto Federal Catarinense (IFC)
aline_marquette@hotmail.com
Financiamento: CAPES

O trabalho aqui descrito refere-se à primeira etapa do Programa Residência Pedagógica (PRP), em que todas as atividades desenvolvidas equivalem ao estágio supervisionado I e foram realizadas no IFC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus Concórdia*.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo é o aperfeiçoamento prático do acadêmico.

O objetivo geral é obter uma visão macro das atividades administrativas/pedagógicas do IFC – *Campus Concórdia* e através das observações em sala, poder adentrar no meio docente, futuro campo profissional do acadêmico de licenciatura. Para isto, delineou-se os objetivos específicos: análise de documentos oficiais como, o PPC - plano pedagógico curricular do curso, plano de ensino do professor e plano de conduta discente, entrevistar servidores dos setores administrativos do *Campus* e fazer observações de teor pedagógico em sala de aula.

Devido a situação em que nos encontramos, em decorrência da pandemia COVID-19, às aulas foram observadas remotamente, portanto, via vídeo chamadas. O estágio supervisionado I tem por objetivo inicial inserir o residente (estagiário PRP) no meio acadêmico docente, dando suporte necessário para o seu ingresso futuro. É nesta etapa que o discente/estagiário tem sua primeira experiência no meio docente.

O primeiro documento analisado foi o plano de ensino do professor regente da classe, também chamado plano de curso da turma, do técnico em alimentos integrado ao ensino médio 3E 2020, o qual possui a seguinte ementa: “carga elétrica e processos de eletrização, estudo qualitativo de força, campo e potencial elétrico, tensão, corrente e resistência elétrica, circuitos elétricos, magnetismo e conceitos de eletromagnetismo e, elementos da mecânica quântica.”

O curso possui carga horária de 60 horas, distribuídas em 80 aulas de 45 minutos e 40 encontros, com uma programação esquematizada para todo o ano letivo.

O objetivo geral apresentado é o estudo acerca da eletrostática, eletrodinâmica e magnetismo, com enfoque na compreensão dos fenômenos naturais e sua aplicação. Os objetivos específicos norteiam-se no desenvolvimento através da participação, interação e compreensão

de conceitos básicos, resolução de exercícios e, oportunizar momentos para que o discente se expresse nas diferentes linguagens, gráfica, matemática, escrita e oral.

A metodologia de ensino citada, dar-se-á através de aulas expositivas, dialogadas, experimentos e construção de materiais didáticos de baixo custo, laboratório, experimentos expositivos e virtuais, aulas sobre a história da física, seminários, leitura, interpretação de texto e resolução de exercícios.

O método de avaliação é de até duas provas trimestrais, apresentação de trabalhos, práticas em laboratório e apresentação de experimentos com a nota média para aprovação de sete (7,0). Em caso de não obtenção da média, o discente poderá fazer uma atividade de recuperação com todos os conteúdos do trimestre.

O regimento da conduta discente é um documento que estabelece normas de conduta discente do Instituto Federal Catarinense. Aplica-se a todos os discentes matriculados ou com matrícula trancada e até para aqueles que realizam algum tipo de atividade acadêmica interna ou externa com ligação a instituição, objetivando garantir condições adequadas de desenvolvimento humano, formando cidadãos de direitos e responsabilidades com fins de participação e interação direta no processo acadêmico e de aprendizagem, impedindo desta forma atos de indisciplina/desrespeito às normas do Instituto, ou leis penais vigentes.

O tripé do referido regulamento dar-se-á promover a igualdade e justiça social, bem como o acesso à educação e desenvolvimento do discente.

Nele está expresso, os direitos, deveres e penalidades em caso de infração/descumprimento, as quais são julgadas e tomadas as medidas educativas de acordo com sua classificação (baixa, média e alta gravidade). É direito do discente ser informado sobre o regulamento no início do período letivo.

O projeto pedagógico do curso (PPC) do técnico em alimentos integrado ao ensino médio, ocorre na modalidade presencial, com grau de ensino médio e especialização de técnico em alimentos.

O curso é ofertado pelo *Campus Concórdia*, com ingresso através de exame de classificação explícito no edital, porém o candidato deverá ter obrigatoriamente concluído o ensino fundamental. Ocorre em regime integral (manhã e tarde), tem 35 (trinta e cinco) vagas disponíveis/ano, carga horária de 3.780 horas, e prazo para conclusão entre três e cinco anos.

A disciplina de física em específico, possui carga horária de 60 horas/ano, sendo distribuída da seguinte forma: Primeiro ano - grandezas escalares e vetoriais, unidades de medida, leis de Newton, energia e conservação da energia mecânica, conservação do momento linear, hidrostática. Segundo ano - termologia e termodinâmica, conceitos básicos de óptica e ondas, radiação do corpo negro. Terceiro ano - carga elétrica e processos de eletrização, estudo qualitativo de força, campo e potencial elétrico, tensão, corrente e resistência elétrica, circuitos elétricos, magnetismo e conceitos de eletromagnetismo (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2015).

A avaliação do rendimento escolar visa analisar a coerência, a trajetória e o desenvolvimento do discente, baseado no projeto pedagógico do curso e no plano de ensino. O método de avaliação fica a critério do docente, desde que discriminado no plano de ensino.

O discente reprovado em mais de duas matérias permanecerá na mesma série e deverá refazer todo o período letivo novamente. O discente reprovado em até duas disciplinas é considerado aprovado, porém deverá cursar obrigatoriamente em regime de dependência as disciplinas pendentes no ano seguinte.

Referindo-se aos setores administrativo do instituto, a direção geral tem como suas principais responsabilidades: área fiscal, atividades burocráticas e a gestão financeira, que é onde os órgãos de controle são mais rigorosos. Nada é comprado sem que seja autorizado ou liberado, desde uma simples aquisição de material de expediente até uma nova obra ou reforma. Em caso de uma má gestão, o valor orçamentário recebido só cobrirá os custos de manutenção e isso fará com que seja deixado de fazer aportes em investimentos e melhorias na infraestrutura do *Campus*.

O cargo de diretor geral dentro da hierarquia acadêmica, é o topo da pirâmide, o que exige maior capacidade e qualificação pessoal e profissional. Segundo o diretor, as coisas só vão bem se a comunidade escolar estiver envolvida, isso garante a qualidade do processo, pois a boa comunicação e o entrosamento facilitam o alcance do objetivo comum, e a harmonia entre as partes é importante na hora de solucionar os casos.

A secretaria tem sua funcionalidade diretamente ligada aos alunos. Neste contexto, algumas funções dos servidores deste setor são: o primeiro contato com os alunos ingressantes, na qual fornecem-lhes informações gerais sobre os cursos da instituição, matrículas, falta justificada, aproveitamento de componente curricular, enfim, tudo o que envolve a trajetória acadêmica dos discentes. Cuidam também do registro documental dos alunos egressos, certificação de alunos, documentos para aposentadoria, e demais tarefas. Possui como ferramenta de apoio o sistema SIGA-A para alunos, servidores e público em geral.

A biblioteca oferece um ambiente propício aos estudos, conta com espaço físico adequado a pessoas com necessidades especiais, mobília adequada, entrada, rampa de acesso, elevador, estacionamento e diversos outros itens. Conta com um amplo acervo de exemplares de todas as áreas do conhecimento, na qual a maioria são livros adquiridos por solicitação dos professores sobre bibliografias básicas das disciplinas do *Campus*. Utiliza o sistema *Pergamum* integrado entre os 17 Campis do Estado.

A biblioteca possui alguns projetos para incentivar a leitura. O sistema de classificação dos livros é utilizado CDD (Classificação Decimal de Dewey), onde os números dos livros representam determinada área do conhecimento.

Para pessoas com deficiência visual, a biblioteca atende parcialmente, pois dispõem de pouco material em braile (áudio livro e letra aumentada), e há apenas um computador que possui leitor, e para deficientes auditivos não estaria adequada, pois ninguém do setor tem formação em LIBRAS.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

A orientação escolar tem como principal atribuição do cargo, estar próximo à família, subsidiando o processo de ensino-aprendizagem de modo a garantir o bem-estar do aluno, agindo como mediadora de conflitos e buscando sempre a solução de problema. A orientação conta com o apoio do atendimento educacional especializado-AEE, psicóloga, assistência social, enfermeira, supervisão, assistente dos alunos, coordenação dos cursos e dentre outros que de forma direta ou indireta apoiam dependendo do caso.

A supervisão escolar está atrelada à coordenação geral de ensino, onde o servidor responsável auxilia em tarefas como: organização dos horários dos cursos técnico e superior, calendário letivo, assistência aos professores, orientação em questões legais, matrículas e rematrículas, acompanhamento no processo ensino aprendizagem, participação em conselhos de classe, elaboração de ata, revisão dos PPCs, plano de ensino, diário de classe, apoio em situações relacionadas ao sistema utilizado SIGA-A, participação em reuniões de conselhos, enfim, atividades voltadas ao andamento dos processos gerais da instituição.

O departamento de administração e planejamento (DAP), é responsável pelo andamento de todos os setores, seja administrativo, financeiro, comercial, etc.

Desde 2018 o IFC não tem reajuste nos repasses do governo, e este ano teve um corte considerável no orçamento da instituição. O DAP prioriza o pagamento das despesas fixas (alimentação, terceirizados, energia, etc.) e as demais demandas são adquiridas conforme prioridade e renda disponível, ou seja, primariamente é consultado a disponibilidade de verba e em segundo lugar, o seu grau de necessidade a nível de instituição.

Toda e qualquer aquisição é realizada através de licitação, onde a empresa vencedora do certame deverá cumprir com o atendimento e oferta indiscutivelmente, e sem alteração de preço ou quantidade constante no edital, pelo prazo de um ano.

Sobre os alimentos produzidos no IFC pelos alunos do curso de técnico em agropecuária, estes não podem ser comercializados devido ao fato do IFC não ser uma entidade com fins lucrativos, contudo, esses alimentos são consumidos internamente e uma parte é doados a entidades carentes.

O serviço integrado de suporte e acompanhamento (SISAE) é um setor vinculado à direção de desenvolvimento educacional, e está presente no organograma institucional de todos os *Campi* do IFC. O SISAE tem por objetivo: planejar, implementar, contribuir e gerir todo e qualquer assunto que seja relacionado ao ensino-aprendizagem do aluno, bem como assegurar o bem-estar social da comunidade estudantil e garantir que o regulamento de conduta discente seja respeitado e seguido. Além de ser responsável por administrar o setor de saúde dos alunos, grêmio estudantil, lavanderia, refeitório, enfim, atividades e setores que correspondam questões pedagógicas, psicológicas, disciplinar e atendimento especializado.

Finalizando, o trabalho do SISAE é de suma importância para a instituição ao ver que este setor busca aprimorar a gestão do núcleo, articulando em situações diversas com o intuito de dar assistência estudantil.

As observações relativas à sala de aula ocorreram da seguinte forma: oito (8) observações na turma do técnico em alimentos integrado ao ensino médio 3E, a qual era composta por trinta e um

(31) alunos, e duas na turma do técnico em agropecuária integrado ao ensino médio 1D, composta por trinta e nove (39) alunos. Desta forma cumprir-se-á a recomendação do Programa Residência Pedagógica (PRP), todas as aulas foram realizadas através do aplicativo *google meet*, devido às medidas de restrições e isolamento social.

A pandemia (COVID- 19) trouxe diversos empecilhos no que tange o ensino aprendizagem, na qual os professores tiveram que se reinventar para dar continuidade às aulas. De certa forma, foi feito o possível para atender os conteúdos programados no plano de ensino. Diante de todas as dificuldades encontradas, pode-se dizer que foi feito o possível dentro das condições existentes, uma vez que se trata de um momento atípico vivenciado por todos.

Dentre as dificuldades encontradas podemos citar: falta de interação entre os discentes, uma vez que os alunos não ligavam a câmera, nem ativavam o microfone, desta forma impossibilitando saber se eles realmente estavam acompanhando as aulas. A fim de solucionar esse problema, como alternativa para manter os alunos ligados o professor começou a chamá-los pelos nomes no decorrer das aulas. Isso fez com que ele assegurasse a atenção dos mesmos.

No decorrer das aulas o professor sempre buscava relacionar os conceitos abordados a assuntos do dia-a-dia dos discentes. No início de cada aula fazia uma revisão dos assuntos passados anteriormente, sempre buscando a interligação dos conteúdos, e colocando em prática os conceitos.

As aulas observadas foram dadas em caráter expositivas e dialogadas, com uso de slides, que por sinal estavam bem elaborados e objetivos. Houve aplicação de pré-teste para saber o conhecimento prévio dos discentes, uso de jogo didático (*kahoot*), experimentos virtuais (*Phet Colorado*), e resolução de lista de exercícios durante as aulas. Houve apresentação de seminários de física moderna ministrados pelo professor regente e também por alunos do curso de licenciatura em física.

O trabalho desenvolvido foi de grande importância, e servirá de base para os outros, que virão no PRP. Mediante tudo o que aconteceu nesses últimos meses conturbados devido ao COVID 19, resalto em especial, a baixa interatividade dos discentes durante as aulas como ponto negativo, porém, mesmo assim foi possível obter-se um bom proveito das atividades remotas, fato que trará um diferencial para o estágio supervisionado 03.

Contudo, os objetivos foram alcançados, pois com a análise dos documentos, entrevistas nos setores e observação das aulas, foi possível obter uma visão geral do funcionamento das atividades administrativas e pedagógicas do IFC bem como adquirir noções pedagógicas e metodológicas.

Por fim, conclui-se que o estágio supervisionado de gestão escolar contribui de maneira significativa na formação acadêmica, proporcionando uma visão ampla acerca da gestão de uma instituição de ensino e dando suporte para a inserção na carreira docente.

Palavras-chave: Residência pedagógica. Início à docência. Gestão escolar.

REFERÊNCIAS

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. **Regulamento de Conduta Discente**. Instituto Federal Catarinense, IFC-Campus Concórdia. Concórdia. 2017. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2017/01/2017-Aprova-Regulamento-de-Conduta-Discente.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. PPC. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos Integrado ao ensino médio**. Campus Concórdia. 2015. Disponível em: http://tecnico-alimentos.concordia.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/19/2016/10/pcc_alimentos_2015.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E ENSINO DE GEOGRAFIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS EMERGENCIAIS DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA- CAMPUS FEIRA DE SANTANA

OLIVEIRA, Joélisson da Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
joelison25@gmail.com
Financiamento: CAPES

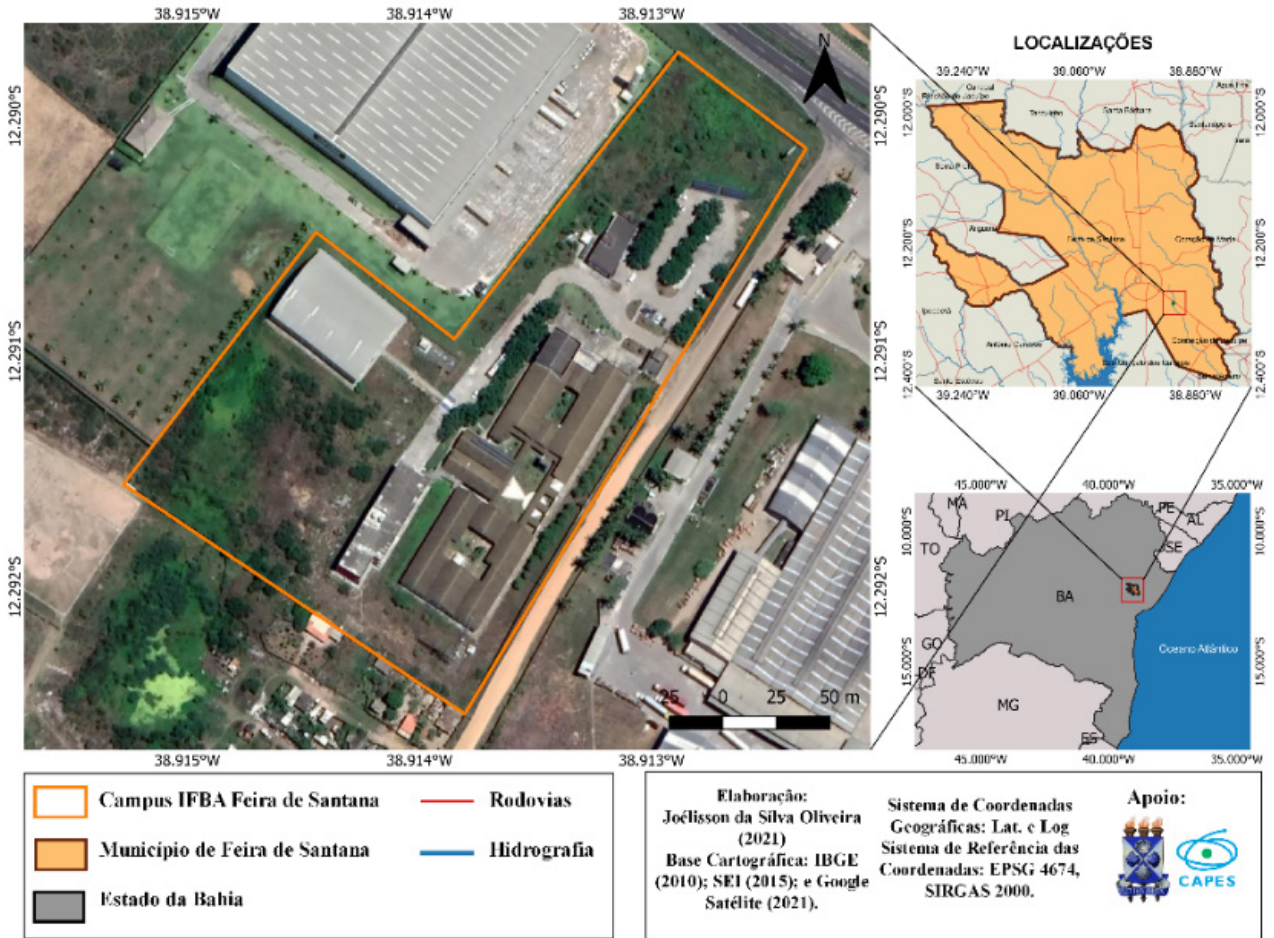
A formação profissional docente perpassa por diversas fases, dentre elas, temos a formação inicial de professores, que, por sua vez, concebe uma ação crucial no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos, atrelados ao processo contínuo de ação-reflexão-ação. É, nesse contexto, que se insere o Programa Institucional Residência Pedagógica (PRP) desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fundação do Ministério da Educação (MEC) com apoio de Instituições de Ensino Superior (IES), que contribuem de maneira significativa para o processo formativo de futuros professores/residentes, propulsionando uma valorização dos cursos de licenciatura e contribuindo no desenvolvimento das práticas docentes com imersão dos licenciandos (que estão na metade do curso) na escola-campo (escolas de educação básica), oportunizando a vivência do espaço escolar, produzindo um olhar investigativo sobre as práticas e intervenções pedagógicas na e com a regência de classe.

Para o desenvolvimento do PRP a CAPES tem apoio dos IES, que neste caso é a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Dentro do projeto do PRP na UEFS, encontra-se o subprojeto de Geografia que conta com 24 residentes distribuídos em 3 escolas-campos, sendo Colégio Estadual Teotônio Vilela, Colégio Estadual Juiz Jorge Farias Góes e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Feira de Santana (figura 1), escola essa que partirá a análise desse documento.

O Subprojeto de Geografia iniciou suas atividades no dia 11 de novembro de 2020, nesse primeiro momento de acolhimento, foi explicado como seria o programa e que aconteceria de forma virtual, por conta da disseminação do vírus SARS-cov2 (COVID-19) que assola o Brasil e o mundo desde o primeiro trimestre de 2020, que acarretou na suspensão das aulas presenciais de todas as atividades das instituições de ensino públicas e privadas.

Eixo 1 – Formação e trabalho docente

Figura 1 - Mapa de Localização do Campus do Instituto Federal



Fonte: o autor.

Dentro das atividades do projeto, teve o seminário de abertura dos Programas de Iniciação à Docência (PRP e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID), com o tema "Desafios da Escola Pública na Pandemia". Já no subprojeto de Geografia, participamos de cursos de formação com Rodas de Conversas com os temas: "Residência Pedagógica e Geografia: experiências e aprendizagens da docência", "Geografia e Práxis Pedagógica: qual é o papel dos professores de geografia na educação étnica-racial", "Identidade e Lugar dos Povos Indígenas" e "BNCC, Currículo e Formação de Professores: Desafios e Possibilidades" (figura 2); Rodas de debates, com o filme "Narradores de Javé" e os documentários "Globalização de Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá" e "Distopia do Capital"; e produção textual que articulasse a pandemia do Covid-19 ao Ensino de Geografia em ambientes virtuais.

Figura 2 - Convites das Rodas de Conversa do Subprojeto de Geografia do PRP-UEFS



Fonte: o autor.¹

Na escola-campo, o IFBA, as atividades partiram da análise dos documentos oficiais da instituição (Projeto Pedagógico Institucional e os Planos de Cursos), observação participativa no minicurso das Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (AENPE) e da Jornada Pedagógica. Dentre essas atividades desenvolvidas nesse primeiro módulo, destacarei as experiências na AENPE, frisando o ensino de Geografia em tempos de pandemia por meio das AENPE nos cursos técnicos

¹ Montagem de imagens coletadas na página do Instagram do PRP UEFS SUBPROJETO GEOGRAFIA. Disponível em: https://www.instagram.com/prpgeo_uefs/. Acesso em: 18 abr. 2021.

ligados ao ensino médio integrado em edificações e eletrotécnica no IFBA, baseada na resolução CONSUP/IFBA, n. 30, de 23 de dezembro de 2020 (IFBA, 2020). Este relato objetiva discutir, também, os desafios das AENPEs para a Geografia, analisar como o IFBA desenvolveu o ensino remoto e como está sendo o processo virtual do Ensino de Geografia no contexto das AENPE.

O Ensinar Geografia em sala de aula já é um grande desafio, este, que agora é transposto para os ambientes virtuais, onde os professores se veem com a responsabilidade de readaptar suas práticas de ensino fazendo com que as mesmas dialoguem com a realidade encontrada ao mesmo tempo em que se faça entendível pelos educandos. Vale ressaltar as inúmeras pressões sociais e culturais advindas com o ensino remoto, para além dos problemas de perseguição política e superexposição dos educadores e discentes, enfim, é a escola exposta às mazelas sociais sob a ótica opressiva da virtualidade, tanto para os docentes quanto para os discentes, pois nem todos os estudantes conseguem ter acesso de forma igualitária à internet e os meios tecnológicos, visto que a democratização do acesso à internet ainda é um problema no Brasil, que em tempos atuais, reflete na educação, impossibilitando o acesso dos estudantes aos ambientes virtuais de aprendizagem no período de pandemia.

A internet nos oferece diversas possibilidades para criação de meios de comunicação e desenvolvimento de processos de aprendizagem, se torna então, tarefa do docente buscar as melhores ferramentas para potencializar o Ensino de Geografia. Entretanto, estamos falando de um ensino remoto, onde, na sua formação, o professor não é capacitado para assumir esse desafio, fazendo-o então, buscar, antes de tudo, uma capacitação, para entender como funciona esse seu novo espaço de trabalho, sua nova sala de aula.

Ao pensar ensino-aprendizagem em geografia devemos analisar de que maneira podemos transpor os assuntos antes ensinados de forma presencial, para esse novo ambiente. Já entendemos que a internet é um importante aliado nessa atual conjuntura e que nos possibilita formas de comunicações diversas. Usufruindo de espaços já conhecidos pelos estudantes (como as redes sociais) e explorando novos, principalmente aqueles que estão ligados a Geografia, trabalhando com software, jogos eletrônicos e outros que são pouco explorados em momentos presenciais, elencando as categorias de análise da Geografia aos assuntos abordados em sala de aula.

Para realização da AENPE, em um primeiro momento, o IFBA campus Feira de Santana, planejou a oferta apenas de atividades extracurriculares, com atividades interdisciplinares e/ou temas transversais das áreas de formação dos docentes. Nesse contexto, os professores de Geografia em conjunto com os professores de Física ofertaram uma AENPE sobre "Tópicos em aquecimento global e mudanças climáticas: diálogos entre Física e Geografia". Essa atividade deixou claro a importância e as convergências nos estudos para entender esses fenômenos espaciais ligados ao aquecimento global.

Nessa AENPE extracurricular, podemos perceber alguns desafios que os docentes e discentes enfrentam para construir o ensino e aprendizagem de forma virtual, no qual podemos destacar as limitações das plataformas de comunicação adotadas pelo IFBA, que causaram dificuldades no diálogo entre os sujeitos envolvidos na atividade. Foi nesse momento crítico que se deu a

participação ativa dos residentes num processo de observação participativa, com ajuda aos professores na interação com os estudantes, na construção de um debate consistente e na dedicação da formação de sujeitos críticos.

Diante da necessidade do retorno das aulas curriculares, o IFBA está ofertando em 2021 o formato semestral, com aulas regulares de forma remota/virtual no formato síncrono e assíncrono, e contando com atendimento para orientação das atividades assíncronas. No que tange às disciplinas de Geografia, as mesmas foram organizadas por turma/ano/semestre, ofertando algumas turmas no primeiro semestre e outras no segundo semestre. Os desafios são cotidianos e contraditórios, pois no conjunto do meio técnico científico informacional apontado por Santos (2006) a virtualidade e a ditadura da informação emergem como centrais no papel que a escola foi colocada em pleno século XXI. O Ensino de Geografia e a escola como uma totalidade, apresentam distorções já conhecidas e, nesse momento, afetadas pela multiplicidade de contradições, haja vista o controle do trabalho docente, a politização dos debates, a escola como parte da casa/família/trabalho, sendo essa tríade um normativo condicionado pela pandemia, porém, com impactos nas mais variadas escalas e dimensões. Há, portanto, uma subjugação da escola ao capital e à dimensão virtual da tecnologia como centro do processo de construção do conhecimento.

Em meio a esse contexto contraditório e complexo, a preocupação nas aulas de Geografia do IFBA idealiza o desenvolvimento o estudante no pensar a espacialidade, buscando a inserção desses sujeitos nas aulas, dialogando com sua realidade, como aponta Callai (2011, p. 2) “o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade.” Demonstrando o quanto é necessário esse entendimento para a sua rotina de vida e da dinâmica espacial.

Nas observações da primeira unidade das aulas de Geografia do IFBA na turma do 2º ano de eletrotécnica, o professor aborda a Geografia, sua historicidade e os conceitos geográficos contextualizando com cotidiano dos estudantes para perceber as diferentes interações espaciais, utilizando-o “como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais” (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2018, p. 6), criando uma interação entre a realidade vivida com a teoria.

É por meio do saber cotidiano que os professores devem mostrar a importância do estudo do conceito, na qual sejam desenvolvidas uma consciência dos sujeitos a respeito do espaço vivido, criando assim um novo olhar para mundo, como aponta Cavalcanti (2010, p. 8) “o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia.”

As aulas sobre os conceitos geográficos eram baseadas no artigo de Bernardes (2020) sobre “*Milton Santos: Os Conceitos Geográficos e suas Concepções*”, onde apresenta e discute os conceitos de Espaço, Paisagem, Território, Lugar e Região na perspectiva de Milton Santos, baseadas nas obras do renomado geógrafo baiano, como, por exemplo: “Por uma Geografia Nova” (SANTOS, 1978), “Espaço e Método” (SANTOS, 1985), “Metamorfose do Espaço Habitado” (SANTOS, 1988) e “Natureza do Espaço” (SANTOS, 2002a) e “Por uma Outra Globalização” (SANTOS,

2002b). Na qual os estudantes fizeram a leitura para discussão em sala, gerando um debate bem proveitoso sobre os conceitos, relacionando sempre com os seus cotidianos, que, por sua vez, existe uma pluralidade de público, visto que o IFBA é uma escola regional que atende estudantes de diversos municípios circunvizinhos ao seu *campus*.

É importante salientar, sobre a participação de um estudante surdo, que tem a mediação por dois interpretes, todavia não é suficiente para integração desse estudante nas aulas, pois o mesmo ainda está em processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, conhecida como Libras. Tendo em vista, que o estudante tem poucos conhecimentos da Língua Portuguesa, dificultando a leitura do texto base para aulas. Mesmo assim, esse estudante participa das aulas síncronas junto com os demais estudantes da turma, no qual não consegue acompanhar a dinâmica das aulas. Na tentativa de mediar o Ensino de Geografia, os residentes e o professor revisam os conteúdos estudados na aula síncrona no momento do atendimento, que tem como finalidade de sanar algumas dúvidas das atividades assíncronas.

Diante das atividades da unidade, os residentes e o professor planejaram uma atividade que sintetizasse os assuntos que foram estudados durante as aulas, pensando assim, no desenvolvimento de vídeos pelos estudantes que abordassem os conceitos da geografia com o seu cotidiano. Cada grupo ficou responsável por um conceito, sendo eles: Espaço, Paisagem, Território, Lugar e Região. Os resultados desses vídeos foram bem positivos, pois os estudantes conseguiram alcançar os objetivos da atividade, onde cada grupo teve uma proposta e abordagem diferente, tendo vídeos longos e curtos, com imagens e falas, outros com modelo de documentário ou podcast, mostrando entrevistas feitas com moradores de seus bairros, ruas ou até mesmo dos municípios (todos de forma virtual, para evitar o contato presencial, respeitando o isolamento social por conta da COVID-19).

O vídeo que abordava sobre a Paisagem, trouxe o conceito por diversas dimensões, como da paisagem natural e cultural, articulando com o seu cotidiano e a mudança delas com as ações antrópicas, além de abordar o conceito segundo Santos (1988). Em seguida, foi o vídeo sobre o conceito de Espaço, que começou diferenciando o que seria o espaço sideral para espaço geográfico, expondo diversas abordagens de espaço, além de distinguir o que seria o espaço rural e urbano. Mais adiante, os estudantes associaram o conceito de espaço com as desigualdades socioespaciais causadas pelo capitalismo, exibindo as contradições existentes entre os que detêm o capital para aqueles que são excluídos do direito à moradia e de se alimentar, associando como essas contradições espaciais aumentaram no período de pandemia do COVID-19.

Sobre o conceito de Lugar, o grupo trouxe seu aporte teórico, entendendo o lugar como espaço de identidade, pertencimento e o conhecido. Para exemplificar o que seria o Lugar, os estudantes usaram músicas populares brasileiras, como: “Meu Lugar” de Arlindo Cruz, “O Portão” de Roberto Carlos e “Amarelo, Azul e Branco” de Anavitória e Rita Lee; além de usar imagens e vídeos de seus lugares.

Em um modelo de podcasts, onde os estudantes estavam fazendo um bate-papo sobre o conceito de Território, abordaram o que seria e sua ligação indissociável com o conceito de Poder, trazendo exemplos que possibilitou o entendimento sobre o território e poder, e não deixando de



interligar com o seu cotidiano. Já sobre o conceito de região abordado pelo último grupo, não tivemos acesso ao produto, pois houve alguns problemas técnicos e pessoais na reprodução do produto, deixando para que o produto fosse enviado para o professor fazer a avaliação.

Perante as apresentações dessa atividade, foram perceptíveis os níveis de acesso à tecnologia por esses estudantes, visto que alguns desses vídeos foram elaborados pelos seus aparelhos celulares, que também são usados para terem acesso as aulas, que dificultam na elaboração de outras atividades que poderiam ser pensadas. Uma outra questão observada nas apresentações dos vídeos, foi no momento que um estudante não estava conseguindo apresentar o seu vídeo, pois naquele momento da aula o mesmo encontrava-se no trabalho, e no momento precisava atender ao cliente. Nos demonstrando que a desigualdade nas aulas virtuais perpassa ao acesso limitado à internet, assim como explicita o aumento das desigualdades sociais no Brasil, expondo os estudantes antes da hora/precocemente ao mercado de trabalho, para contribuir na renda de sua casa.

A inserção dos residentes do PRP nas aulas do IFBA, possibilitou os conhecimentos dos documentos oficiais da escola, nos quais nos fazem perceber que o papel do professor não é apenas a sala de aula. Além disso, nos permite refletir sobre como ensinar Geografia em tempos de pandemia, viabilizando uma educação na qual mantenhamos um Ensino Geografia que dialogue com a realidade dos estudantes, que, por sua vez, seja sujeito efetivo de sua aprendizagem, reconhecendo que são agentes de transformação do espaço. Em tempos de pandemia e em meio à crise social, educacional, política, econômica cultural e de saúde pública, a escola tem espaço central na transformação da sociedade para a construção do caminho/travessia de compreensão crítica dos fazeres e saberes construídos, na formação de sujeitos críticos, reflexivos e ativos dentro da sociedade, que pensem na transformação social, principalmente nas ações contra as desigualdades socioespaciais.

Palavras-chaves: Residência Pedagógica. Ensino de Geografia. AENPE.

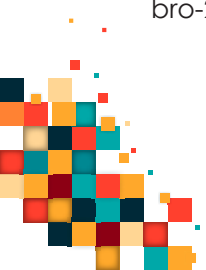
REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, V. O. R.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2018.

BERNARDES, A. Milton Santos: os conceitos geográficos e suas concepções. **Formação (Online)**, v. 27, n. 50, p. 275-299, 2020.

CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL**, Costa Rica, II Semestre, 2011.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 28 de mar. 2021.



GOOGLE SATÉLITE (org.). **Imagens de Satélite Google:** landsat/copernicus. Landsat/copernicus. 2021. Disponível em: <https://earth.google.com/web/data=CiQSIhlgOGQ2YmFjYjU2ZDZlZMTFIOTHiNT-M2YjMzNGRiYmRhYTA?hl=pt-BR>. Acesso em: 25 abr. 2021

IBGE (org.). **Geociências.** 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html>. Acesso em: 25 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA (IFBA). **RESOLUÇÃO Nº 30, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2020.** Normas Acadêmicas Emergenciais E Provisórias Para As Atividades De Ensino Não Presencial Durante O Período De Suspensão Das Atividades Presenciais, No Âmbito Do Ifba, Enquanto Durar A Situação De Pandemia Do Novo Coronavírus - Covid-19. Salvador- Ba: CONSUP, 2020. Disponível em: https://portal.ifba.edu.br/camacari/noticias-2/noticias-2021/documentos-noticias2021/2021_aenpe_resolucao30_alterares19_2020_regulamentacaenpe_03fev.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 2002a.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2002b.

SEI SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS SOCIAIS DA BAHIA. (org.). **Arquivos Vetoriais - Regionalizações por municípios.** 2015. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=1553&Itemid=101&limitstart=35. Acesso em: 25 abr. 2021.

SER PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KOSCHECK, Arcelita

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU-URI)

arcelitak30@gmail.com

DEMARCO, Juscilene

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (PPGEDU-URI)

juscilenedemarco@gmail.com

Financiamento: Não possui.

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre o ser professor na contemporaneidade, e tem como objetivo principal discutir os desafios acerca da formação de professores diante da prática docente na educação infantil, a partir da Política Educacional Brasileira, ressaltando suas definições e concepções, enfatizando o currículo como elemento norteador da ação pedagógica diante da discussão apresentada. Este texto caracteriza-se sendo, uma pesquisa bibliográfica e documental e tem como elemento norteador a legislação educacional.

Nas últimas duas décadas, o contexto educacional e a profissão docente vem sendo alvo de muitas transformações. Desta forma, muitas são as discussões acerca do ser professor na contemporaneidade, profissão está considerada indispensável para a formação do indivíduo no espaço escolar. As tradicionais concepções de que muitas vezes é relacionada a somente uma atividade meramente técnica, necessitam ser repensadas e contextualizadas, principalmente na primeira etapa da educação básica. Em meio a tais ponderações, fica evidente as adversidades e os anseios perante a formação docente para a docência na educação infantil.

Discorrer sobre a função do professor nos dias atuais é um desafio. As exigências da contemporaneidade perpetuam ao reconhecimento de que o docente contribui significativamente para uma transformação qualitativa na sociedade. Desta forma, há de se considerar a presença da responsabilidade político-social na docência, haja visto que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos/reflexivos e transformadores da sua realidade. Diante disso, a formação docente está amparada pela legislação, assim as instituições formadoras são norteadas e objetivam caracterizar o ofício do ser professor no espaço educacional.

A formação inicial de professores, sendo um requisito mínimo para a atuação na educação básica, é descrita pelos artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), na qual destaca que a formação é reconhecida em curso de licenciatura e graduação plena, disponibilizadas em universidades e institutos superiores de educação, na qual ainda expressa a legalidade aos institutos superiores de educação para a oferta de cursos

formadores de profissionais para a educação básica e programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que se interessam em se dedicar à educação básica.

Neste cenário, a formação inicial e continuada dos professores também é assegurada pela lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e promulga outras iniciativas, especificamente na Meta 15, estabelece "que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam." (BRASIL, 2014).

Nesta perspectiva, é visível o amparo a formação docente inicial e continuada garantindo dessa forma a aprendizagem e o aprimoramento das mesmas fundamentada para o trabalho pedagógico. Desta forma, o papel das políticas públicas é de assegurar que seja cumprida tal fundamentação, dessa maneira a qualificar o trabalho docente. Desta maneira, de acordo com Arroyo (2007) a formação de docentes tem sido muito discutida acerca de uma perspectiva transformadora, inovadora em torno de uma reestruturação de seus princípios. Para tanto, é emergente diálogos e reflexões para atribuir sentidos às investigações e preocupações para a formalização de um currículo direcionado às exigências reais da prática docente.

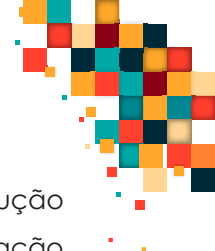
A docência implica em refletir e analisar novas formas e novos espaços formativos, na qual as mesmas possam complementar as propostas já existentes e complementar as especificidades da formação de professores de cada área, enfatizando seu currículo e a prática pedagógica. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 237) aponta que:

Os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício (...) A prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios.

O trabalho docente é conduzido pelo currículo, sendo assim fundamental a construção de um currículo adequado para cada etapa da educação básica. O atual mundo globalizado pressupõe a integração entre formação e trabalho docente, propiciando a reflexão para que os docentes sejam capazes de analisar as situações de ensino e os contextos institucionais e sociais envolvidos. Sacristán (2000, p. 15-16) discorre sobre o significado de currículo,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

Neste sentido, a concretização do currículo é desenvolvida acerca de uma série de fatores e elementos, considerando todos os aspectos que venham a estabelecer sentidos e seus encaminhamentos para a prática pedagógica. Nóvoa (2009) destaca em suas compreensões, reflexões com fins de atender as demandas impostas pelos diversos desafios que permeiam a



diversidade cultural e do desenvolvimento de métodos considerados adequados para a construção do ensino e da aprendizagem significativa. Ainda na visão do autor, faz-se necessário a articulação da formação inicial e continuada da aprendizagem ao longo da vida do docente. Pois, o docente vai constituindo sua identidade por meio de suas vivências e experiências, e também por meio da estruturação de um currículo pertinente a cada realidade.

Imbernón (2013, p. 104) aborda sobre o processo de formação docente: "Para tanto, a efetividade da formação, a apropriação de aprendizagens flexíveis e adequadas à mudança e a transmissão dessa aprendizagem são importantes." Neste sentido, as instituições de ensino para a formação docente, precisam objetivar e propiciar momentos afim de aprofundar suas aprendizagens primárias, em uma articulação reflexiva para a construção dos saberes necessários à prática pedagógica. Considerando elementos e fatores históricos como norteadores de novas práticas pedagógicas, assim buscando fundamentar a sua ação docente.

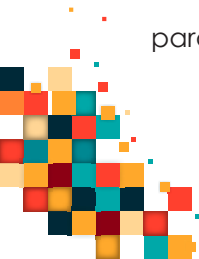
A formação docente não deve ser considerada um momento único, mas um contínuo movimento articulador, enfatizando o pensar e o fazer, nessa reflexão constante, Freire (2016, p. 43) menciona que refletir, "criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." Dessa forma contribuindo significativamente para a (re)construção de um currículo acerca das necessidades reais de cada espaço educacional. Para compreender a definição de teoria e prática como um movimento articulado, Josso (2010, p. 82-83) expõe que:

Teoria e prática são duas ordens de realidade, um pertence ao campo da linguagem, do pensar, o outro ao do fazer, do sentir. Essas duas ordens se engendram, são a construção da forma uma da outra, elas se querem em correspondência, mesmo quando estão em dissonância. De uma certa maneira, esses dois polos se ameaçam, se desafiam. A teoria é a fôrma, a confecção, a receita, a explicação, a ordem, o geral; a prática é o singular, o imaginário, o sentido, o inesperado, o caos, o único. [...] Que ninguém se iluda: existe uma parte de prático e de teórico em cada um de nós [...].

Nas palavras do autor, estabelecer relação entre a teoria e a prática é fundamental no sentido de que, significa consolidar as experiências e a aproximação acerca do conhecimento ao saber-fazer. A ação docente requer reflexão acerca das experiências formadoras da docência: pressupondo a recuperação do real objetivo da formação de professores perante a integração do saber-fazer da prática pedagógica com um viés em torno dos conhecimentos científicos.

Nesta perspectiva, torna-se fundamental compreender a complexidade da prática pedagógica no contexto da educação infantil. Portanto, fica evidente discorrer e construir estratégias que estejam interligados no processo da formação docente. Nesse sentido, Freire (2016) menciona acerca do currículo, como um plano de ação, pois servira como ponto norteador para a construção das aprendizagens que contribuem para a formação do sujeito na sociedade, ou seja, o currículo é a prática da aprendizagem que auxilia na formação do pensamento crítico e reflexivo do sujeito no meio social.

Para tanto, um currículo voltado para o contexto educacional, precisa estar em consonância para a construção dos saberes, bem como desencadear o envolvimento entre os sujeitos, sendo



que o ser humano se constitui pelo processo de socialização. O currículo é uma ponte entre o conhecimento e a comunicação dos sujeitos, que constroem o espaço educativo. Destaca-se a necessidade de superação das dificuldades, rompendo antigos paradigmas e, principalmente, criando estratégias inovadoras para que as políticas educacionais não sejam reconhecidas como meros instrumentos legais que atuam apenas no âmbito das teorias. Mas que possam oportunizar e permitir aos professores reestruturação nas suas práticas pedagógicas, contribuindo assim para melhorar o atual cenário educacional. Libâneo (2010, p. 195) destaca que:

[...] as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais do mundo contemporâneo afetam os sistemas educacionais e os de ensino. A globalização dos mercados, revolução na informática e comunicações, transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a constituir um sistema mundializado [sic] de economia. A educação, mormente a escolar, precisa reciclar-se para assumir seu papel nesse contexto como agente de mudanças, geradora de conhecimento, formadora de sujeitos capacitados a intervir e atuar na sociedade de forma crítica e criativa.

Desta forma, compreende-se que o professor deve ressignificar sua ação docente, refazer sua prática docente, em busca de novas formas conduzir o processo de ensino e de aprendizagem. As constantes evoluções pressupõem um incessante repensar do fazer pedagógico. É emergente a reestruturação da formação docente, inicial ou continuada, a fim de garantir uma base segura de suas intenções educacionais, para o desenvolvimento de um trabalho docente bem sucedido.

Considerando a importância de compreender o ser docente, a sua formação, constituição e as suas experiências, são apontamentos que justificam a importância de ressignificar o entendimento sobre a profissão docente. O fazer docente compreende uma série de questionamentos realizados anteriormente na prática docente. São indagações que por mais que não sejam respondidas de imediato, pois estas compõem diversas reflexões de uma atividade considerada tão diversa e plural. Deste modo, é necessário levar em consideração todo o contexto do trabalho docente e seus direcionamentos, bem como suas histórias e lutas, conquistas e avanços, pois como dizia Paulo Freire (2016, p. 31), ensinar compreende,

[...] dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela (a escola) –saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Neste sentido, além de docentes, somos considerados sujeitos produtores de teorias e providos da capacidade de modificar o *status* em que a profissão docente vem sendo caracterizada e submetida há décadas. No entanto, muitas vezes esta questão da desvalorização e desmotivação dos saberes afasta o professor da docência, e a buscarem a aproximação com a área da educação, fica assim visível a fragilidade do labor educacional.

O presente trabalho buscou apresentar concepções acerca da formação de professores e suas contribuições na prática docente, enfatizando um currículo elaborado para as exigências do ser professor na contemporaneidade. Desta forma, ressalta-se a importância de um currículo contextualizado, para a construção de uma educação inovadora e transformadora.

Portanto, percebe-se que um currículo escolar estruturado para atender as demandas da escola contemporânea no âmbito da educação infantil, requer conhecer as suas especificidades para compreender o seu processo de construção. A formação docente deve enfatizar a elaboração do conhecimento de modo crítico/reflexivo. Para isso, é necessário que o olhar do professor esteja voltado às necessidades dos seus alunos, na busca da superação dos desafios

Constata-se que uma prática pedagógica que articula a teoria e as necessidades de cada espaço, proporciona uma melhoria no processo educacional. Neste sentido, a importância da formação docente se evidencia como ponto de referência, para atender os desafios da sociedade contemporânea. Para tanto (re)pensar o currículo para a educação como um todo, não se remete apenas a um desafio, mas a uma exigência atual, compreendendo a educação como um processo fundamental para o desenvolvimento social e integral do sujeito. Na qual cada indivíduo é permanente aprendiz e construtor do espaço em que este se insere.

Com isso, percebe-se que o papel da formação docente abrange os processos de criação, envolvimento e aprendizagem, à medida que a mesma tem o papel de capacitar os sujeitos envolvidos para que estes busquem uma nova postura de pesquisadores e transformadores do meio social. Para tanto, ressalta-se reivindicações de fortalecimento dos processos formativos, propiciando a interação entre as instituições e os sujeitos envolvidos neste contexto. Buscando fomentar avanços e conquistas seja por meio das políticas públicas, ou práticas sociais, para sustentar um trabalho efetivo e qualitativo a ser desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação docente. Políticas Públicas. Currículo. Prática docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre – imagens e autoimagens**. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso: 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – 4654 PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014, n. 120-A. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso: 26 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO: ESPAÇO E TEMPO DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DA EXPERIÊNCIA

NADALETTI, Bianca
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
bianca_nadaletti@hotmail.com

MADELA, Bianca Angelica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
angelica.madela@unoesc.edu.br
Financiamento: FUMDES/UNIEDU

O tema tratado neste texto, fruto de uma pesquisa de iniciação científica, se refere aos os saberes da experiência no trabalho docente de professores do curso de Educação Física da Unoesc Chapecó. A investigação teve por objetivo refletir acerca do trabalho docente como espaço e tempo de construção dos saberes da experiência que são mobilizados em suas práticas pedagógicas na educação superior.

A pesquisa se caracterizou como sendo descritiva, apoiada por uma abordagem qualitativa. Ao assumir essas especificidades, segundo Minayo (2010, p. 21) opta-se por aprofundar o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, este que não são perceptíveis e captados por intermédio de números e estatísticas. Nesta perspectiva, as pesquisas descritivas não são apenas a identificação da existência de relações entre variáveis, mas sim a determinação da natureza desta relação, considerando a produção humana e suas subjetividades.

Para compor esta pesquisa o grupo de colaboradores foi constituído por quatro professores do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Chapecó. A seleção dos colaboradores ocorreu a partir dos seguintes os critérios: a) Possuir formação inicial em Educação Física, pelo estudo referenciar o campo da Educação Física, torna-se relevante dialogar com colaboradores que tenham experiência e formação neste campo do conhecimento; b) Ser professor titular do quadro docente, esta condição coloca o docente em uma situação mais segura, bem como, pressupõe, pelo menos em tese, um investimento mais denso em sua formação; c) Ministras disciplinas regularmente no curso de Educação Física, por se tratar de um estudo que se propõem compreender as contribuições dos saberes da experiência para professores da formação inicial em Educação Física, buscamos por docentes que estejam atuando diretamente em sala de aula, na formação de novos profissionais em Educação Física.

Os professores selecionados foram convidados a fazer parte do estudo e sua adesão foi voluntária. Os professores que aceitaram fazer parte do estudo receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cabe destacar que a pesquisa foi submetida à apreciação na

Plataforma Brasil (certificado de apresentação para apreciação ética n. 33117520.3.0000.5367 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unoesc, com o Parecer n. 4.121.933

Para alcançar os objetivos desta investigação, foi utilizado para a obtenção de informações o instrumento do questionário. Segundo Negrine (2017), o questionário é uma série de perguntas escritas, elaboradas previamente, com a finalidade de averiguar a opinião dos indivíduos aos quais se destinam, sobre algum tema específico. O questionário pode ser usado tanto para pesquisas qualitativas quanto em pesquisas quantitativas, o que difere uma da outra é a estrutura organizacional do instrumento.

O processo de análise e interpretação dos elementos que constituíram esse estudo se desenvolveu ao longo de sua construção, levando em consideração os elementos dos questionários. Esse processo abriu um caminho orientador para a construção de reflexões que permitam avanços, a fim de contribuir com investigações que abordam os saberes da experiência para os professores no processo de formação inicial em Educação Física, tema que, sem dúvida, necessita de novos elementos acerca da discussão.

Desta forma, o processo interpretativo aconteceu no sentido de identificar respostas dos professores acerca dos saberes da experiência no processo de formação inicial em Educação Física, seguindo metodologia apresentada por Minayo (2008). Partindo desta premissa, utilizaremos a análise de temática, termo este mais utilizado para o tratamento dos dados em pesquisas qualitativas.

Os saberes a serem tratados neste estudo, compreendem “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2014, p. 255). Ainda, os saberes são uma produção social, passível de revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos.

Os saberes da experiência - objeto deste estudo, são saberes desenvolvidos pelos professores no exercício de seu trabalho docente e, eles incorporam à experiência individual e coletiva a partir das habilidades de saber-fazer e de saber-ser professor. Para Tardif (2014, p. 48-49) “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.”

Ao questionar os colaboradores sobre as experiências construídas em tempo e espaço de docência na educação superior, o Professor 01 descreveu o *relacionamento interpessoal com colegas e líderes, a sensibilidade para diagnosticar a capacidade de aprendizagem do aluno, a visão ampla do processo de ensino focado nas competências profissionais que o mercado está exigindo, a capacidade de alinhamento com as diretrizes exigidas pela instituição e órgãos reguladores, resolução de conflitos e promoção de bem-estar e qualidade de vida.*

A partir disso, percebe-se que os saberes da experiência são plurais e heterogêneos, advindos de fontes distintas e desenvolvidos ao longo da trajetória de vida, seja ela profissional ou pessoal (TARDIF, 2014). Ou seja, os saberes da experiência não se constituem em um único repertório de conhecimentos, eles são referência para o trabalho docente e, em tese, vão além de um conjunto de informações que são processadas e reproduzidas nas práticas pedagógicas.

Para o Professor 02, as experiências em tempo e espaço de docência na educação superior, *partem da prática pedagógica diária entre docente e discente*. Considerando este relato de que o docente e o estudante não atuam sozinhos e interagem com os demais sujeitos envolvidos no contexto da educação superior (coordenadores, técnicos e demais funcionários), podemos considerar que as experiências de cada sujeito ou da coletividade tornam-se habilidades de saber fazer e ser, e como relatam Tardif e Lessard (2014, p. 53) “a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos.”

Com resposta semelhante, o Professor 03 destaca dois elementos referente às experiências no trabalho docente. Um proporcionado aos discentes, no qual ele tenta proporcionar experiências nas quais eles estão cientes de qual objetivo está por trás daquilo, e o outro relacionado com a sua experiência profissional, onde destaca o “*controle da turma*” e a qualificação relacionada ao planejamento de trabalho.

Ao enfatizar o “controle de turma” como um saber da experiência construído em tempo e espaço de docência, recorremo a Madela (2016), que nos apresenta que mais do que domínio de turma, o professor constrói um processo de relação de responsabilidade e de pertencimento, que gera um contexto respeitoso entre professor e aluno, assumindo a condição de co-participantes dos processos desenvolvidos em aula produzindo sentidos em comum.

Para o Professor 04, as experiências construídas em tempo de docência na educação superior estão relacionadas a *constante reflexão e interação sobre as diferentes práticas, metodologias e didáticas*. Para Borges (2005) e Tardif (2014), os professores tendem a relacionarem os saberes da experiência com conhecimentos e metodologias de ensino, entretanto, os autores afirmam que os saberes da experiência construídos pelos professores vão além do conhecimento escrito ou da matéria ensinada. Ainda, para o Professor 4, as experiências do trabalho docente na educação superior possibilitam a construção de novos modos de pensar e agir, e *a interação com diferentes atores/acadêmicos com necessidades e vivências diferentes, remetem sempre à pontos de transformação do trabalho docente*.

A partir do apresentado, os saberes da experiência podem ser concebidos como um processo constante, que não é estático e acabado, pois são construídos pela interação dos professores em seu ambiente de trabalho. Segundo Charlot (2000), não é possível o sujeito produzir um saber sozinho, o saber é resultado da relação existente com o outro. “Não há sujeito de saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber.” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Nesta perspectiva, os saberes da experiência não podem ser organizados por teorias como outros saberes docentes, pois eles são saberes práticos que fazem parte do dia a dia docente. E, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 234) os professores são “[...] atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.”

Ao questionar os colaboradores sobre como as experiências diárias do trabalho docente na educação superior podem se desdobrar em experiências que contribuem para prática pedagógica, o Professor 01 respondeu citando as três etapas do ciclo docente que compreendem o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação. Ele também descreve que a busca pelo desenvolvimento humano pessoal o tornará um professor cada vez mais capacitado.

O Professor 03 cita ter uma visão de “cientista maluco”, pois ele realiza experimentos com as atividades e com as formas de aplicação de uma aula, verificando o que realmente contribui para o processo pedagógico de ensinar e aprender. Com isso, ele acredita que as experiências diárias contribuem para o processo pedagógico somente quando as experiências permitem uma reflexão e análise do seu processo.

Corroborando, o Professor 04 descreveu que “as constantes transformações em nossa prática decorrem principalmente das experiências diárias que somos submetidos, nos forçando (talvez a melhor definição seja “ajudando”) a chegar ao entendimento de que temos que viver com a provisoriade de significados e sentidos das práticas que desenvolvemos, não deixando que nosso cotidiano seja imutável”. Neste sentido, pode-se entender a experiência como “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (BONDÍA, 2002 p. 25-26).

Ainda, para o Professor 04 no trabalho docente “Dá-se muita importância ao vasto conhecimento científico/teórico que vamos absorvendo, porém é somente a aliança destes conhecimentos com diferentes experiências que conseguimos compreender o impacto que estaremos produzindo enquanto prática pedagógica.” Ao encontro da resposta do Professor 04, Tardif (2014, p. 49) nos lembra que os saberes da experiência não estão relacionados somente com teorias, também são os saberes práticos que formam representações que permitem ao professor a interpretação, compreensão e orientação de sua profissão e de sua prática, “eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.”

A partir das respostas, é possível observar que as experiências são ações que ocorrem sem a intencionalidade dos envolvidos, neste caso professor e estudante. Os saberes da experiência, são como um núcleo vital no qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade e de interioridade com seu trabalho docente. Assim, os saberes da experiência são originários da própria experiência diária, e conseqüentemente são validados e incorporados à ação docente.

Para Tardif (2014) o saber da experiência está relacionado às funções do professor, e é através delas que a experiência é mobilizada e modelada, isto na interação com os outros professores e alunos. Ainda, para o autor o saber da experiência “é um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.” (TARDIF, 2014, p. 109).

A partir deste estudo, foi possível identificar que o trabalho docente pode ser reconhecido como espaço e tempo de construção de saberes das experiências, pela interação entre professores

e estudantes e, por estar sempre aberta a construções e reconstruções, considerando que todos os envolvidos possuem saberes e experiências, que podem e devem ser considerados no processo de formação.

Assim como os saberes das experiências são construídos, eles são mobilizados e se desdobram em saberes que contribuem para as práticas pedagógicas, contudo, na maioria das vezes os professores não percebem tal ação. Desta forma, é possível compreender que saberes da experiência ocorrem de forma intuitiva nas práticas pedagógicas, não precisando da intenção direta do professor. Por fim, os professores produzem experiências em seu trabalho docente a partir do que já vivenciaram, perspectivando com isso, novas leituras de mundo, a formação e a transformação.

Palavras-chave: Trabalho docente. Experiência. Educação Superior. Educação Física.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre, RS: Art-med, 2000.

MADELA, Angelica. **Saberes docentes e práticas pedagógicas**: diálogos na formação inicial em Educação Física. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. 4. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRABALHO DOCENTE NA MEDICINA: APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA, IMAGINÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

MATOS, Izabella Barison
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
izabmatos@gmail.com

BONETI, Lindomar Wessler
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)
lindomar@boneti.com

FERLA, Alcindo Antônio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
ferla.alcindo@gmail.com

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares para cursos de medicina (BRASIL, 2014) definiram processos educacionais (pedagógicos, metodológicos e institucionais) que podem ser considerados dispositivos produtores de inovação na formação médica (FERLA; MATOS; OLIVEIRA, 2017). As adequações dos currículos a estes marcos legais têm apresentado dificuldades, pois demandam a incorporação de outras práticas acadêmicas de docentes, estudantes e técnicos e a criação de novas relações interinstitucionais entre universidades, serviços e sistemas de saúde como cenários de prática.

OBJETIVO

Analisar percepções do exercício da docência e perspectivas profissionais de professores do curso de Medicina em universidade pública federal no sul do Brasil. Assim, este trabalho abordará a docência, num contexto de mudanças do ensino médico e do trabalho docente, por meio de quatro categorias de análise: marcadores de formação para a docência; imaginários atribuídos à docência; enfrentamentos no cotidiano docente e docência e seu horizonte.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo foi realizado em universidade no sul do Brasil, cujo curso de medicina foi iniciado em 2015 a partir do Plano de Expansão de Cursos de Medicina - Portaria MEC n. 109, de 5 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa e quanto à natureza é aplicada; em relação aos objetivos é descritiva. Quanto aos procedimentos, caracteriza-

se como pesquisa de campo com questionário, pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. O questionário foi aplicado junto a 36 docentes em atividade, entre junho e agosto de 2018 com 42% de adesão (15 docentes respondentes).

Os critérios de inclusão foram: ser docente no primeiro semestre de 2018, ministrar componente/disciplina do domínio conexo ou do domínio específico; sendo excluídos docentes dos componentes do domínio comum. O questionário apresentava três partes: 1. Dados para caracterização dos professores; 2. Perguntas sobre as percepções do trabalho docente; 3. Perguntas acerca das perspectivas na docência.

Os participantes da pesquisa correspondem a 42 % dos docentes (15) médicos (4 mulheres e 1 homem); apresentam diploma/certificado de doutorado (1), mestrado (1) e especialização/residência (3); com 20 horas semanais. Dentre os não médicos há 2 biólogos, 2 enfermeiras, 2 odontólogos, 2 Biomédicas, 1 farmacêutica- bioquímica, e 1 com graduação em História; todos com doutorado; com vínculo de 40 horas semanais e Dedicção Exclusiva (DE) (8 mulheres e 2 homens); oriundos de diferentes unidades da federação.

Os dados foram agrupados por semelhança propiciando a criação de categorias de análise com o aporte teórico-metodológico da hermenêutica dialética (MINAYO, 2012). Foram construídas quatro categorias de análise; 1. Marcadores da formação docente: resultando de informações sobre aspectos relativos à aprendizagem da docência em diferentes momentos da vida pessoal, acadêmica e profissional; 2. Imaginários atribuídos à docência: explicitando características positivas ou não referentes à dimensão "ensinar medicina" e reportando-se às expectativas iniciais; 3. Enfrentamentos no cotidiano docente: expondo a natureza das dificuldades metodológicas, pedagógicas e relacionadas ao ambiente institucional; 4. Docência e seu horizonte: contemplando percepções insatisfações, satisfações e sinalizações de perspectivas na docência.

A pesquisa documental centrou-se em três marcos legais: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Medicina (UFFS, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina de 2014 (BRASIL, 2014) e Programa Mais Médicos (PMM) (BRASIL, 2013). Por fim, confrontou-se o material empírico com a literatura. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade: Parecer n. 2.498.995, em 21/02/2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi elaborado e aprimorado em três diferentes momentos e contou com a parceria de diversas instituições e organizações regionais. O currículo prevê imersões/vivências semanais em Unidades Básicas de Saúde (UBS), do Sistema Único de Saúde (SUS), da 1ª à 8ª fase como parte do conteúdo programático das ementas do componente "Saúde Coletiva". Tal procedimento atua como desencadeador de processos pedagógicos (FERLA; MATOS; OLIVEIRA, 2017), cuja aprendizagem da formação médica se dá estreitamente vinculada à prática cotidiana profissional (OLIVEIRA; MATOS, 2016; FERLA; MATOS; OLIVEIRA, 2017), "potenciadora da realidade" (FONSÊCA; SOUZA, 2019, p. 4); visando a formação de médicos generalistas.

O PPC tem se deparado com dificuldades na implantação, implementação e na sua sustentabilidade (OLIVEIRA; MATOS, 2016; FONSÊCA; SOUZA, 2019): certo estranhamento da comunidade acadêmica diante de um currículo não tradicional - não disciplinar. Pode-se dizer que o que os diferencia é a busca de superação da fragmentação técnica no trabalho e da aprendizagem decorrentes da especialização do conhecimento. Ou seja, ao buscar a substituição da transmissão disciplinar de conhecimentos pela produção compartilhada com transversalidades entre a teoria e a prática, parece haver dificuldades de ordem pedagógica e resistências de ordem política entre os atores.

Cursos novos em universidades federais possibilitaram a abertura de vagas e a oferta de concursos públicos voltados para o perfil docente desejado, com delineamento mais preciso. Mas, sintonia entre PPC e definição de perfil docente é algo difícil de obter, uma vez que há a interposição de regramentos e práticas organizacionais cujo objetivismo na avaliação dos candidatos, nem sempre consegue incluir a capacidade pedagógica de operar no PPC para o qual está sendo selecionado o candidato.

É desejável ter maior número de docentes com 40 horas e dedicação exclusiva para a condução dos processos formativos de modo integrado e articulado, contudo há algumas limitações. Dentre elas, a dificuldade em captar médicos, com formação em Medicina Geral de Família e Comunidade, interessados e disponíveis para assumirem a função docente, que não é atrativa em termos de conversão econômico-financeira (CECCIM *et al.*, 2008; CHEUEN NETO, 2014), tanto na Atenção Básica do SUS como na docência. Outra questão é a da necessidade de rever as práticas docentes e a indispensável apropriação do PPC.

Nos parágrafos a seguir apresentaremos os resultados e a discussão das quatro categorias de análise que descrevem o trabalho docente na perspectiva de seus atores. A primeira categoria – “marcadores de formação para a docência” - refere-se à percepção de quando e como se deu o preparo para a docência, que se traduz-se em um conjunto de situações que proporcionaram experiência para o trabalho docente em diferentes momentos da vida pessoal, acadêmica e profissional.

Nesta primeira categoria foram identificados quatro marcadores definidos a partir de palavras e expressões significativas, a saber: a) Praticando na condição de estudante-aprendiz: período da graduação e da pós-graduação tido como o mais marcante para aprendizagem docente, apontado por oito (53%) dos docentes participantes, cursos de curta duração também foram citados; b) Praticando a docência experiencial: (33%) dos docentes revelam que experiências como professor substituto ou vivenciadas no atual cotidiano da sala de aula; c) Prática médica profissional: este terceiro marcador corresponde a apenas uma indicação de docente médico, que aponta seu cotidiano profissional como espaço concreto de referência para a docência; d) Nenhum preparo foi indicado por uma docente médica.

A maioria informou não ter preparo específico para a docência: médicos e não-médicos apresentam pouca experiência docente. O repertório de conhecimento para a prática docente é sancionado pelos diplomas durante o período de formação e buscado na atuação profissional,

portanto experiencial. A literatura já identificou que grande parte dos professores universitários, de diferentes cursos, ingressam sem experiência docente prévia, reportando-se ao período obrigatório de estágio docência para bolsistas da pós-graduação *stricto sensu* (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Em resposta à pergunta o que e quem mais tem auxiliado na docência? As percepções dos docentes revelaram que majoritariamente a aprendizagem tem se dado com colegas e estudantes; compartilhando experiências; participando em eventos científicos e experiência prática. Em relação ao contexto docente atual, informaram que a estratégia colaborativa é que tem auxiliado no enfrentamento da falta de formação.

A segunda categoria – “imaginários atribuídos à docência” - explicita características positivas ou não, referentes à dimensão “ensinar medicina”, reportando-se às expectativas iniciais, num contexto institucional de universidade nova que incorporou as recomendações das DCN, do PMM e atenta às tendências na formação médica. Mas, o PPC do curso em pauta apresenta-se com diferente desenho curricular daquele cursado quando da graduação realizada pelos docentes, diante do qual se sentem desafiados.

Assim, são atribuídas características, ao PPC do qual são docentes, tais como: desafiador, angustiante, complicado, “caixa de surpresa” e “burocrático”, que podem ser entendidas a partir das justificativas dos participantes. Identificam resistência de docentes e estudantes em relação ao PPC que preconiza perfil generalista, citando o despreparo docente - inexperiência em lidar com novas metodologias; desvalorização da Saúde Coletiva e de docentes não médicos; perfil intimidador dos estudantes, cuja “arrogância” desmotiva à docência.

Ao identificar representações sociais acerca do docente e do seu trabalho, em cursos que formam profissionais liberais (Direito, Engenharia e Medicina), Volpato (2012) vai nos dizer que as experiências concretas e seus valores internalizados constituem seus sistemas de referências, por isso a valorização da atuação profissional. Para Tardif (2002) o saber ligado à experiência de trabalho e de tradições específicas ao ensino da profissão, embora possa tornar-se modelo de ação ou de atuação, não forma um repertório de conhecimentos únicos em torno de uma disciplina ou de uma tecnologia ou concepção de ensino. É histórica a competência técnica ser citada como característica mais importante para a docência, mas para além desta é preciso competência pedagógica (CHIARELLA *et al.*, 2015).

A terceira categoria é “enfrentamentos no cotidiano docente” - expõe a natureza das dificuldades que são: metodológicas e pedagógicas; relacionadas ao contexto hostil; de sobrecarga de trabalho; de conciliar atividades. As dificuldades de natureza metodológica e pedagógica são expressões dos desafios apontados que retomam o reconhecimento da inexperiência docente. É compreensível, pois as DCNs em vigor pressupõem metodologias de ensino mais envolventes e participativas, em relação à postura do estudante e do docente.

Em relação à sobrecarga de trabalho é possível entender pelo fato das universidades trabalharem em uma lógica organizacional-institucional e de distribuição do conhecimento historicamente díspar da atualmente desejada. O excesso de burocracia como entrave no cotidiano da formação, embora citado especificamente somente por um docente, é uma tendência de

práticas gerencialistas, que estão cada vez mais presentes na vida de docentes e discentes e acabam sendo incorporadas nas universidades (VICENTE *et al.*, 2019, p. 193).

Para os médicos a docência parece não se configurar como profissão, apenas complementa a clínica; já, os não-médicos se ressentem da desconsideração de suas áreas na formação médica. Embora satisfação ou insatisfação tenham componentes subjetivos pode-se extrair certa concretude do que ocasiona tais sentimentos: relação entre colegas, estudantes, condições de trabalho e da própria atuação docente (LEMOS; PASSOS, 2012).

A quarta e última categoria – “docência e seu horizonte”: contempla percepções que explicitam desencantos, mas sinalizam boas perspectivas. Dos quinze participantes, dez docentes registraram desencantos: baixo salário, impossibilidade de maior dedicação ao ensino e pesquisa, decepção com a docência, ritmo exigido pela vida acadêmica, críticas à Saúde Coletiva, experiência anterior melhor do que a com a medicina, falta de receptividade de colegas e estudantes, conciliar vínculos empregatícios.

Ao analisar as respostas percebe-se que aqueles que registram desencantos sinalizam situações de “mal estar docente” (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 74) percebidas em algumas respostas, que podem ser exemplificadas pelo desânimo apontado, sensação de inadequação e despreparo para realização do trabalho docente (COSTA, 2010).

Conciliar atividade profissional médica com a docência tem se revelado um equilíbrio difícil para médicos docentes, cujo vínculo funcional com a universidade é de 20 horas semanais. Os não-médicos, com vínculo funcional de 40 horas semanais DE, se ressentem da desconsideração de suas áreas – ditas básicas ou de conhecimento mais geral, cujos componentes não são ministrados por médicos - quando comparadas às específicas da medicina tidas como prioritárias na formação de futuros médicos.

Quando analisados os dados dos médicos docentes e os não médicos parece haver hierarquização dos componentes (disciplinas), sendo os mais importantes àqueles atrelados ao que se concebem como fundamentais para a formação de médicos na contemporaneidade. Também, atitudes desrespeitosas de estudantes e colegas que podem ser traduzidas em disputas internas revelando embates teóricos, conceituais e ideológicos sobre o papel docente e a formação médica para além do foco assistencial, ou seja, questionando o próprio PPC.

Em relação às expectativas profissionais, desenvolvimento/progressão na carreira, dos quinze docentes participantes, seis responderam que suas expectativas estão sendo alcançadas, embora se ressentam por não dispor de mais tempo para dedicar-se. Cinco responderam que as suas expectativas estão sendo atingidas em parte, pois gostariam de fazer mais pesquisa; os quatro restantes alegam desânimo, insatisfação, desestímulo e frustração.

Apesar de certas sensações desmobilizadoras - desencantos e algumas frustrações difusas - há sinalizações de algumas atividades que mobilizam os docentes: o fato de orientar estudantes em atividades e pesquisa e extensão, estar contribuindo para a formação médica mais comprometida com o perfil epidemiológico da população brasileira, a consciência e o interesse em melhorar o seu desempenho como docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira categoria – “marcadores de formação para a docência” – refere-se à percepção de quando e como se deu o preparo para a docência. Tanto a formação docente *in ato* como a profissional médica parecem constituir-se em sistemas de referência para a docência, suprimindo ausência formativa específica que, de maneira autônoma, se expressa em aprendizado. Assim, boa parte da atuação docente é buscada em modelos formativos próprios.

A segunda categoria – “imaginários atribuídos à docência” - explicitou características positivas ou não referentes à dimensão “ensinar medicina”. As expectativas iniciais, diante de um PPC diferente da graduação dos docentes faz com que se sintam desafiados. Entendem que os atributos que qualificam um bom professor são domínio e capacidade de difundir conhecimento, apoiando-se na qualidade técnica e na experiência prática e ter capacidade de diálogo.

A terceira categoria é “enfrentamentos no cotidiano docente” – revela a natureza das dificuldades que são metodológicas e pedagógicas, principalmente relativas à inexperiência docente e a necessidade de *aggiornamento* metodológico. Contexto hostil é apontado devido à postura arrogante de estudantes, da não tão boa recepção ao componente Saúde Coletiva e de disputas entre componentes do Domínio Específico e Domínio Conexo que revelam a hierarquização de conteúdos na formação médica.

A última categoria – “docência e seu horizonte”: contempla percepções que indicam insatisfações e desencantos mas, os participantes sinalizam boas perspectivas. Apesar de certas sensações desmobilizadoras emergem motivações: dentre elas estar contribuindo para a formação médica mais comprometida com o perfil epidemiológico da população brasileira. As perspectivas profissionais centram-se na continuidade da qualificação para a docência.

As categorias apresentadas, no seu conjunto, sugerem que os investimentos - pessoal e institucional - não têm sido suficientes diante de aspectos geradores de insatisfação e percepção de despreparo dos professores no cotidiano da formação médica; denunciando certo mal-estar docente. O tema em destaque aqui parece ser o de compreender a docência também como trabalho docente e ampliar investimentos na formação pedagógica e na aprendizagem no trabalho, como educação permanente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Educação médica. Formação docente. Diretrizes curriculares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria n. 109, de 5 de julho de 2012. Dispõe sobre a expansão de vagas em cursos de Medicina e criação de novos cursos de Medicina nas Universidades Federais. **Diário Oficial da União**. Brasília DF, 2012, seção 1, 8 de jun. 2012. p. 16.

BRASIL. Ministério da Saúde. Lei n. 12.871, de 22 de outubro de 2013. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis n. 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e n. 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dez. 2013. Seção 1. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de jun de 2014, seção 1. p. 8.

CECCIM, Ricardo Burg *et al.* Imaginários da formação em saúde no Brasil e os horizontes da regulação em saúde suplementar. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 1567-1578, 2008.

CHEUEN NETO, José Antônio *et al.* Estudantes de medicina sabem cuidar da própria saúde? **HU Revista**, Juiz de Fora, v. 40, n. 1 e 2, p. 15-25, jan./jun. 2014.

CHIARELLA, Tatiana *et al.* A Pedagogia de Paulo Freire e o Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Médica. **Revista da ABEM**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 418-25, 2015.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Formação Pedagógica de professores de medicina. **Revista Latino-Am Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, jan./fev. 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadine. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

FERLA, Alcindo Antônio; MATOS, Izabella Barison; OLIVEIRA, Maria Conceição. Inovação na formação médica: contribuições para “novos” médicos na Atenção Básica. In: CETOLIN, Sirlei Fávero (org.). **Saúde Pública - Doenças negligenciadas, milenares e emergentes**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2017. p. 155-174.

FONSÊCA, Graciela Soares; SOUZA, João Victor Garcia. A narrativa de um percurso formativo: (re)significando a formação médica. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, Botucatu, v. 23, (supl 1), e180059, fev. 2019.

LEMOS, Maithê Carvalho; PASSOS, Joanir Pereira. Satisfação e frustração no desempenho do trabalho docente em enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 48-55, jan./maio 2012.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, Maria Conceição; MATOS, Izabella Barison. Educação médica: Projeto Pedagógico inovador e o imaginário vigente sobre a formação profissional. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. 2016, Joaçaba. **Anais** [...]. Joaçaba: Editora UNOESC, v. 1, p. 853-860, 2016.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface – Comunic., Saúde, Educação**, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 55-68, jan./mar. 2010.

TARDIFF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n. 13, p. 5-24, abr. 2002.



Eixo 1 – Formação e trabalho docente

VICENTE, Magda de Abreu; LIMA, Iara Gomes; PORTO, Maristela Valério. Trabalho docente e desafios na atualidade: entrevista com Álvaro Moreira Hypólito. **Revista FAEEBA**. Ed e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 55, p. 183-201, maio/ag. 2019.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 225, p. 333-351, 2012.

The background of the entire page is a white, crumpled paper texture. Overlaid on this are two abstract graphic elements, one in the top right and one in the bottom left. Both consist of a grid of squares in various colors: teal, red, orange, dark blue, and light beige. The squares are arranged in a pattern that tapers off towards the corners, with some squares missing, creating a fragmented, pixelated effect.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS CATARINENSES

PEZAVENTO, Karla

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

kapezavento@gmail.com

Financiamento: CAPES

A internacionalização tem sido um dos fatores mais cruciais na modelagem da educação superior nas últimas décadas. Segundo Morosini e Franco (2006) o processo de internacionalização da educação, se intensificou a partir dos anos 90 por estar intimamente ligada a globalização, estendendo-se da prática da pesquisa para o ensino superior como um todo, tendo seu conceito atrelado às razões de internacionalizar, que para Pereira (2019), são de ordem política, econômica, sociocultural e acadêmica.

Knight (2020) a internacionalização não é um termo novo, sendo utilizado há anos na ciência política e na área governamental, se popularizando no setor da educação a partir da década de 80. Desde então as terminologias voltadas à educação internacional têm evoluído consideravelmente, apresentando como termos contemporâneos nos últimos 10 anos: mobilidade internacional de programas e provedores; *soft power*; diplomacia do conhecimento; internacionalização inteligente; aprendizado internacional colaborativo *online*.

Contrapondo Pereira (2019), Jane Knight (2020), afirma que as razões que movem a internacionalização estão passando por mudanças e que tradicionalmente eram agrupadas em: social/cultural, acadêmica, política e econômica. Contudo, com a difusão e multidimensionalidade da internacionalização um conjunto de motivos mais adequados se faz necessário. Para a autora as razões que movem a internacionalização em 2020 se organizam de acordo com o nível de interesse, sendo esses: individual, institucional, nacional e regional.

As razões, portanto, são diferentes. Em nível institucional, por exemplo, visam: melhoria da qualidade; Incremento de pesquisa e inovação Branding e perfil internacional; Capacitação; Desenvolvimento de corpo discente, docente e funcional; Alianças estratégicas; Produção de conhecimento; Geração de renda. Porém em nível nacional visam, Desenvolvimento de recursos humanos/ aptidões; Maior acesso à educação superior; Ganho de cérebros; Intercâmbio comercial; Construção da nação; Desenvolvimento sociocultural; Diplomacia; *Soft power*.

Diante disso, percebemos como a internacionalização é complexa e que as razões para a mesma podem divergir de acordo com a parte interessada, por isso, a relevância em compreender as razões que movem a internacionalização e por que elas não podem fazer parte da definição do termo.

No Brasil a internacionalização passou a ser incentivada como política e a inserção internacional como um critério de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Ao

passo em que as universidades ainda não têm clareza quanto a questões teóricas e práticas da internacionalização no ensino superior, são induzidas a desenvolverem planos e aderirem políticas visando sua inserção internacional.

O termo "internacionalização" tem sido empregado de muitas formas com significados distintos. Para alguns autores, como Stallivieri (2002), internacionalizar significa buscar meios para competir com as melhores instituições de ensino superior em nível nacional e mundial visando sua sobrevivência. Para outros, como Santos e Almeida Filho (2012), a internacionalização surge como a quarta missão da universidade, equiparando-se ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Segundo Knight (2020), para alguns significa uma série de atividades internacionais, tais como mobilidade acadêmica, projetos internacionais, programas de pesquisa em nível internacional. Para outros, significa incluir uma dimensão internacional, intercultural e global no currículo e no processo de ensino/aprendizagem. Outros ainda, como projetos internacionais de desenvolvimento, ou a ênfase crescente na educação transfronteiriça comercial.

Entendemos que a definição mais coerente e abrangente é a proposta por Jane Knight (2004, p. 11 apud KNIGHT 2020, p. 24), onde a internacionalização nos níveis nacional/setorial/institucional é definida como "o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária."

A literatura nos leva a refletir que ainda não se tem clareza quanto ao conceito de internacionalização, mas nos dá alguma direção das razões pela qual a internacionalização ganhou centralidade nas discussões e ações das universidades brasileiras. Segundo Knight (2020, p. 23) "a parte desafiante do desenvolvimento de uma definição é a necessidade de que ela seja suficientemente genérica para ser aplicada a muitos países, culturas e sistemas educacionais diferentes."

Após o movimento europeu de reforma, regionalização e integração da educação superior, conhecido como Processo de Bolonha (PB), os processos de inserção internacional ganham força e desencadeiam ações em diversos países, dentre eles o Brasil. Como afirmam Azevedo e Catani (2015), não seria exagero afirmar que o PB é o promotor por excelência da europeidade e da europeização cultural, política, econômica e acadêmica de países europeus, de países não signatários do PB e também, de outros blocos regionais, como por exemplo, o MERCOSUL. No entanto, esse fenômeno não pode ser classificado como uma imposição de políticas externas, pois muitos países recebem com boa vontade as novidades europeias e norte-americanas, aderindo às políticas por um processo de *bricolagem* (BALL, 2001).

Com relação a internacionalização percebemos esse *modus operandi*, quando a agência nacional responsável pelo ensino superior no Brasil, Capes, fomenta políticas por meio de documentos com orientações para as universidades. O desenvolvimento e adesão não são obrigatórios, mas são apresentados como meio para receber apoio financeiro da agência.

Segundo Knight (2020) a internacionalização está na centralidade da educação superior, compondo planos estratégicos de universidades, políticas nacionais, declarações internacionais e produções de artigos, teses e dissertações. Porém, alerta para a necessidade de analisarmos

de perto as políticas, os planos e as prioridades de agências nacionais e internacionais, visto que esses documentos revelam que internacionalização da educação e da pesquisa está vinculada com competitividade na economia e inovação, na grande disputa por cérebros, status mundial e soft power. "Razões econômicas e políticas são cada vez mais as forças motrizes centrais para as políticas nacionais relacionadas com a educação superior internacional, enquanto motivações acadêmicas e sociais/culturais parecem estar perdendo importância." (KNIGHT, 2009 apud KNIGHT 2020, p. 41).

Segundo dados levantados nas plataformas da Capes Teses e Dissertações (CTD) e na biblioteca online - SciELO, nos últimos 10 anos, as publicações quanto à temática da internacionalização aumentaram significativamente. Isso revela o interesse que despertou na comunidade acadêmica em compreender os panos de fundo que acompanham a internacionalização e o que ela seria de fato.

Apesar disso, estudar a temática ainda se faz relevante pois os movimentos da globalização e econômicos interferem diretamente na internacionalização. Além disso, orientada sobre a perspectiva de que precisa estar vinculada ao contexto é as finalidades locais, de que não existe apenas uma forma de internacionalizar, bem como por ser um meio para um fim e não um fim em si mesma, nos leva a compreender que o desafio de estudá-la continua.

Com a pandemia da COVID-19, a temática da internacionalização da educação superior gerou uma inquietação maior a fim de saber como as universidades, em tempos de atividades remotas, estão desenvolvendo seus processos? Foi nesse contexto que ingressei no curso de Mestrado em Educação, com a pretensão de estudar a internacionalização em universidades catarinenses.

Criadas pelo poder público municipal, mas de caráter privado, as universidades comunitárias são geridas por um colegiado e tem como características a filantropia e a finalidade não lucrativa, de modo que os recursos advindos das mensalidades são investidos na própria instituição (PEGORARO, 2006).

O que despertou nosso interesse em pesquisar esse perfil de IES no contexto da internacionalização, foi que a maior fonte de tensão é a sustentabilidade institucional no confronto da sua dupla natureza; o caráter público não estatal, de serviço à comunidade e o caráter de sua inserção no mundo competitivo e em luta pela sobrevivência (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Dessa forma, pesquisar a temática é mister importante para identificarmos e analisarmos as políticas e os processos de internacionalização que estão sendo desenvolvidos neste tipo de universidade, com vistas a contradição que pode existir entre a missão e a sustentabilidade das UCs, além de compreender quais são as contribuições da Internacionalização da Educação Superior Comunitária para o desenvolvimento regional, missão deste modelo de IES.

Diante disso surge nosso problema de pesquisa, onde se quer saber: quais são as políticas e os processos de internacionalização que estão sendo desenvolvidos nos *stricto sensu* em educação das universidades comunitárias da mesorregião oeste catarinense?

Do problema inicial surgiram outras questões que direcionarão o estudo, sendo elas referentes às políticas adotadas, onde se quer saber: a) Como a internacionalização se mostra no Plano de

Desenvolvimento Institucional e no Plano de Internacionalização das IES? b) Como é apresentada no regimento dos *stricto sensu* em educação de cada universidade? c) Como a internacionalização dessas universidades é trabalhada na Coleta Sucupira da CAPES e nos Planos Plurianuais? d) O que os Organismos Multilaterais dizem sobre a Internacionalização da Educação Superior em seus documentos desde 2010 e como isto reflete neste modelo de Universidade Comunitária?

Outras questões são direcionadas à prática pedagógica e ao modelo comunitário, a fim de saber: e) Qual é a percepção dos coordenadores e docentes dos Programas de pós-graduação, bem como, dos dirigentes das IES e responsáveis pelos setores específicos de internacionalização? f) Quais são as perspectivas e os desafios da internacionalização na prática pedagógica deste modelo de Universidade? g) Quais são as contribuições da Internacionalização da Educação Superior Comunitária para o desenvolvimento regional?

Para elucidar o objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos específicos: a) Historicizar o modelo de UC no Brasil e em Santa Catarina; b) Conceituar Internacionalização da Educação Superior e estudar o discurso dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE e Unesco) sobre esta questão; c) Mapear os processos de internacionalização que estão sendo desenvolvidos nas universidades: Unoesc, UNIARP e UnoChapecó, especificamente no *stricto sensu* de Educação; d) Refletir sobre a percepção dos professores e pesquisadores dos *stricto sensu* no que tange ao conceito de internacionalização e os desafios emergentes neste contexto; e) Proporcionar a troca de experiências entre as IES frente a internacionalização (políticas e processos neste modelo de IES).

Para o desenvolvimento da investigação adotamos como metodologia a histórico-crítica que se fundamenta nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, de modo que o objeto será historicizado e o contexto refletirá sobre ele numa perspectiva dialética, trazendo à tona as contradições. Embasados na metodologia proposta, utilizaremos como estratégias: análise documental e exploratória, coleta de dados via questionário semi-estruturado e entrevistas.

De acordo com Saviani (2013, p. 76), “a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”, nos levando a entender que nessa metodologia é necessário historicizar o objeto investigado, buscando compreender o contexto histórico que o constituiu.

A amostra será composta por três universidades: a Unoesc, a Uniarp e a UnoChapecó. Escolhidas por serem do modelo comunitário, estarem situadas geograficamente na mesorregião oeste catarinense e terem como pioneiro o *stricto sensu* em educação. O corte temporal da pesquisa será de 2010 a 2020, considerando o início das reformas educacionais voltadas à implantação de políticas visando a ‘qualidade do ensino’, pós Processo de Bolonha.

Dessa maneira, além da introdução que faz uma breve problematização da temática proposta, a apresentação da investigação se dará em cinco capítulos abordando os eixos principais do estudo com o aprofundamento teórico, a exposição dos achados da pesquisa e por fim, as considerações finais.

No capítulo II, trataremos sobre os fundamentos teórico-metodológicos empregados na investigação, subdividindo-o em quatro partes, a saber: a delimitação do campo do conhecimento, a contextualização do tema, a metodologia e os procedimentos da pesquisa. Nosso objetivo é delimitar o campo do conhecimento científico e apresentar o posicionamento dos autores que estudam a temática.

Em seguida, no capítulo III, faremos a análise de quatro documentos de organismos multilaterais que envolvem a internacionalização e o contexto sob o qual estamos vivendo de pandemia pela COVID-19. Os documentos são do Banco Mundial (BM); da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco); e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ainda neste capítulo, exploraremos o conceito de Internacionalização da Educação Superior.

Com o estudo desses documentos e da conceitualização da temática, procuraremos compreender o que os Organismos Multilaterais dizem sobre a Internacionalização da Educação Superior em seus documentos desde 2010 e como isto reflete no modelo de Universidade Comunitária.

Subdivido em três partes, no capítulo IV, faremos a historicização do modelo de UC. Para isso, apresentaremos o histórico das universidades comunitárias, buscando datar sua origem no Brasil e em Santa Catarina. Faremos também, o levantamento histórico dos *stricto sensu* de cada universidade da amostra.

Dando sequência ao estudo da internacionalização nas universidades comunitárias, no capítulo V, discorreremos sobre as políticas de internacionalização descritas nos documentos que regem as IES, sendo respectivamente, os Planos de Desenvolvimento Institucional, os Planos Institucionais de Internacionalização, bem como, o regimento dos cursos de mestrado e doutorado em Educação, os dados da coleta Sucupira e dos planos plurianuais. Visando a compreensão sobre como a internacionalização se mostra nos documentos e como é trabalhada na plataforma Sucupira da CAPES e nos Planos Plurianuais.

No capítulo VI, apresentamos a coleta dos dados referentes à percepção dos coordenadores, docentes, dirigentes das IES e responsáveis pelos setores específicos de internacionalização. Refletiremos sobre os dados a fim de apresentarmos como síntese os desafios e perspectivas da internacionalização na prática pedagógica deste modelo de universidade.

Para finalizar a apresentação da investigação, teremos as considerações finais acerca da temática internacionalização da educação superior em universidades comunitárias. Onde esperamos elencar os processos que estão sendo desenvolvidos nos *stricto sensu* de cada universidade e refletir sobre quais são as contribuições da Internacionalização, nesse modelo de IES, para o desenvolvimento regional.

Os resultados esperados são, que a investigação possibilite o entendimento sobre como a internacionalização figura nas universidades comunitárias catarinenses, proporcionando trocas e diálogos sobre as experiências desenvolvidas e em desenvolvimento nas universidades. Esperamos também, sintetizar os processos em desenvolvimento, sua caracterização e a avaliação que os

agentes implicados neles, tanto como beneficiários, como organizadores, fazem sobre a forma, a experiência e os resultados obtidos por meio deles.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior. Políticas de Internacionalização Universidade Comunitária.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. In: ALMEIDA, Maria L. Pinto; FÁVERO, Altair; CATANI, Afrânio. **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) Para Além Da Europa:** apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências. Cap. 2. Curitiba: CRV; Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 42-57.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

CAPES. **Guia para aceleração da Internacionalização Institucional.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf. Acesso em: 20 maio de 2021.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior:** conceitos, tendências e desafios. 2. E-book. São Leopoldo: Oikos, 2020. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 55-70, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2021.

PEGORARO, Ludimar. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Lúcia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Internacionalização na Universidade Contemporânea: uma Visão da Internacionalização em uma Universidade Pública Paulista. **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, São Paulo, v. 5, p. 1-19, 2019.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Neomar de. **A quarta missão da Universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STALLIVIERI, Luciane. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior.** Universidade de Caxias do Sul, 2002. Disponível em: <https://iglu.paginas.ufsc.br/files/2014/08/SLIDES-LUCIANE.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

A INTERNACIONALIZAÇÃO NOS STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC) E A UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF): DESAFIOS E PERSPECTIVAS

DALMOLIN, Luiz Felipe

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
luizfelipedalmolin@hotmail.com

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Financiamento: UNIEDU/FUNDES Art. 171

Este é um trabalho de Iniciação Científica que teve financiamento do UNIEDU pelo período de dois anos através do Artigo 171 e teve a orientação da professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unoesc.

Durante os últimos anos, as Instituições de Ensino Superior do país tiveram que reforçar suas políticas de internacionalização por conta do avanço da globalização e a expansão das fronteiras geográficas.

O conceito de globalização e internacionalização são diferentes, embora muitas vezes confundidos. A globalização possui relação econômica e acadêmica enquanto “a internacionalização é o conjunto de políticas e práticas desenvolvidas pelos sistemas acadêmicos, pelas instituições e pelos indivíduos para fazer frente ao ambiente acadêmico global.” (LUCE; FAGUNDES; MEDIEL, 2016, p. 320).

As diversas interpretações sobre internacionalização nos trazem uma visão ampla do tema, onde para cada situação, a internacionalização possui um objetivo, por isso é de suma importância estudar o tema de uma forma que não se analise apenas uma atividade isolada, mas sim uma concepção que englobe todos esses conceitos.

Por ser um tema amplo e concebido em vários contextos, a internacionalização não é tratada exclusivamente em uma área do conhecimento. Segundo a tabela classificatória da Capes e a pesquisa das autoras Morosini e Nascimento (2017), é possível encontrar produções de monografias sobre internacionalização nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Jurídicas e Sociais, Turismo, Ciências Sociais e Relações Internacionais, Linguística, Letras e Artes e Ciências da Saúde.

Outro ponto importante é a possibilidade criada pelo projeto de entender sobre a troca de diálogo e experiência que as pessoas tiveram ao participar de processos de internacionalização. Para Knight (2012, p. 1) a Internacionalização da Educação Superior pode ser interpretada de diversas formas,

[...] para alguns, significa uma série de atividades, tais como: a mobilidade acadêmica de estudantes e de professores, redes internacionais, associações e projetos, novos programas acadêmicos e iniciativas de investigação. Para outros, significa a transmissão da educação a outros países através das novas disposições, como sucursais ou franquias de universidades, usando uma variedade de técnicas presenciais e à distância. Para muitos, significa a inclusão de uma dimensão internacional, intercultural e/ou global dentro do currículo e o processo de ensino-aprendizagem. E, outros, concebem a internacionalização como centros regionais de educação, hotspots, redes de conhecimento. Os projetos de desenvolvimento internacionais são percebidos tradicionalmente como parte da internacionalização e, mais recentemente, o aumento na ênfase no comércio da educação superior também está sendo visto como internacionalização.

Nossa pesquisa tem por objetivo mapear, caracterizar e refletir sobre os processos de internacionalização que estão sendo desenvolvidos na Universidade do Oeste de Santa Catarina e na Universidade de Passo Fundo, nos *stricto sensu*, mais especificamente, nos programas de mestrado e doutorado além das graduações nas áreas de Ciências Humanas.

Para realização da pesquisa, utilizamos o método de revisão bibliográfica tendo como foco analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano de Internacionalização (PI) das duas universidades, realizando o levantamento de dados e posteriormente sua análise documental.

Com esse projeto de pesquisa foi possível fazer reflexões sobre o processo de internacionalização exercido pela Unoesc e pela UPF. Além disso, o projeto possibilitou grande entendimento sobre a internacionalização, além de troca e diálogo sobre as experiências desenvolvidas e em desenvolvimentos nas universidades ibero-americanas.

Segundo informações obtidas através do site da Unoesc (2020), o início dos trabalhos na área da Educação para a criação de um curso de Mestrado acadêmico na instituição se deu por conta do trabalho e esforço dos docentes que faziam parte da Área de Ciências da Educação, Humanas e Letras (hoje Área das Ciências da Educação) no ano de 2000, após elaboração de um projeto que tinha como objetivo ter o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da mesorregião Oeste Catarinense.

De acordo com o histórico deste programa *stricto sensu* e através da consulta no site da Universidade, as linhas de pesquisa do programa se dividem em duas, sendo a primeira Educação, Políticas Públicas e Cidadania e a segunda voltada a Processos Educativos¹.

A Internacionalização na Unoesc é compreendida em todos os âmbitos do ensino, sendo incluída até em modalidades a distância através do ensino EAD. Uma das diretrizes traz uma ação de internacionalização onde objetiva-se “buscar cooperação com instituições regionais, nacionais e internacionais, com o objetivo de desenvolver a educação a distância.” (PDI, 2019, p. 43).

Ainda segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019, p. 45), a Unoesc também incentiva o intercâmbio no âmbito internacional através da área de mobilidade acadêmica institucional além dos convênios de cooperação firmados com universidades de outros países.

¹ Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/cursos/programas/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/apresentacao>. Acesso em: 02 abr. 2020.

A política de Internacionalização da Unoesc é vista pela instituição como necessidade e faz parte de um processo de fortalecimento e diferenciação institucional. Ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade podemos perceber que as estratégias são baseadas nos seguintes eixos: "mobilidade acadêmica, cooperação internacional e captação de recursos, cultura de internacionalização, dupla titulação ou cotutela, produção e disseminação do conhecimento e reconhecimento de diplomas estrangeiros de pós-graduação *stricto sensu*." (PDI, 2019, p. 58).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2018, p. 58) traz a troca de experiências que pode ser gerada com a ida e vinda de pessoas de outros países, o que enriquece culturalmente a comunidade acadêmica. Portanto o intercâmbio proporciona um crescimento intelectual e cultural para quem participa desse processo.

Como eixo de cooperação internacional, segundo o PDI (2019, p. 59) a universidade busca construir projetos de ensino, pesquisa e extensão que sejam realizados internacionalmente, através de convênios com instituições de ensino de outros países. Isso possibilita uma produção de conhecimento inovadora, que pode trazer um resultado melhor tendo em vista que conta com novas perspectivas criadas em ambientes diferentes.

O conhecimento linguístico é um dos pontos que tem recebido investimentos por parte da Unoesc, que proporciona cursos de Língua Portuguesa para estrangeiros e também oferece cursos de língua estrangeira dentro da instituição. Além disso, prepara os acadêmicos para exames de proficiência em idiomas. Isso faz parte da cultura de internacionalização da universidade (PDI, 2019, p. 59).

O PDI (2019, p. 59) apresenta ainda o eixo de dupla titulação e cotutela que é utilizado como estímulo para cooperação acadêmica, científica e cultural. Esse eixo garante aos participantes que "ao cumprir os requisitos estabelecidos nas normativas vigentes, será conferido ao discente de mestrado ou doutorado diploma com titulação simultânea nos dois países, mediante cotutela."

A pós-graduação em nível *stricto sensu* da universidade estabelece através de suas diretrizes duas ações de internacionalização sendo a de "fomentar a publicação de docentes e discentes em periódicos e eventos científicos, externos e internos, priorizando publicações em extratos superiores do Qualis Capes, que permitam agregar melhor e maior desempenho aos programas", além de "promover a prática do intercâmbio, da cooperação e da mobilidade acadêmica e de pesquisas e publicações, em parceria entre docentes e discentes com universidades do País e do exterior." (PDI, 2019, p. 46).

A busca por recursos através de agências de fomento nacionais e internacionais faz com que ocorram avanços na pesquisa, o aumento da disseminação do conhecimento científico tecnológico, conseqüentemente contribuindo para a internacionalização, conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (2019, p. 49).

Os programas institucionais de incentivo à produção e disseminação do conhecimento são apoiados pela Unoesc e possuem o Fundo de Apoio a Pesquisa (FAPE). Programa de apoio à divulgação do conhecimento: visa possibilitar a socialização de resultados de pesquisa, por meio de

publicações em anais, periódicos e outros meios da própria Instituição, ou de instituições externas, bem como o incentivo à participação de docentes e discentes em encontros científicos no País e no exterior e à publicação dos resultados de pesquisas no meio acadêmico-científico (PDI, 2019, p. 50).

Ainda sobre a pesquisa, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019, p. 50) possui em suas diretrizes uma ação que contempla o âmbito da internacionalização, em que busca "estabelecer intercâmbio e parceria com instituições universitárias e de ciência e tecnologia, bem como com outros órgãos públicos ou privados, regionais, nacionais e internacionais, a fim de potencializar os recursos humanos e os resultados de pesquisa."

A realização de pesquisas e estudos em universidades estrangeiras, bem como a publicação e divulgação de resultados de pesquisa em eventos internacionais favorece a disseminação de conhecimento e incentiva a produção em conjunto no caráter internacional (PDI, 2019, p. 59).

Para que essas diretrizes sejam atendidas a Unoesc criou um Plano de Internacionalização que traz estratégias para conseguir resultados no desenvolvimento acadêmico em âmbito internacional.

Após ter sido realizada a pesquisa sobre quais os cursos estavam inseridos na Área das Ciências Humanas da Unoesc, consultamos o Plano de Internacionalização da universidade, onde foi possível obter mais dados e informações a respeito da Internacionalização por parte da IE, trazendo seus objetivos e metas de acordo com o plano que foi atualizado no ano de 2018, sendo válido até 2022. Segundo o Plano de Internacionalização da Unoesc (2018, p. 4) é necessário promover o processo de internacionalização, tendo em vista que o mesmo é necessário para fortalecer a instituição. Além do intercâmbio de pessoas, a troca de conhecimentos é muito importante para o mundo globalizado. A política de Internacionalização da universidade insere o desenvolvimento de parcerias internacionais que qualificam a formação acadêmica.

Segundo o Plano de Internacionalização da Unoesc (2018, p. 4), "A Unoesc assumiu o compromisso com a internacionalização em 2010, quando criou o Programa de Mobilidade Acadêmica e instituiu uma coordenadoria específica para planejar e implementar ações estratégicas com esta finalidade." Como objetivo principal, o Plano de Internacionalização nos traz uma proposta de planificação da Internacionalização que desenvolva a produção do conhecimento em benefício dos estudantes e profissionais, além de contemplar também a comunidade. Dentro dos objetivos específicos, incluindo o desenvolvimento acadêmico e da produção do conhecimento, o Plano de Internacionalização (2018, p. 5) conta com seis objetivos, que são:

- 1) desenvolver competências interculturais e o plurilinguismo no ambiente universitário, incentivando a internacionalização de currículo e a internacionalização doméstica;
- 2) incrementar a cooperação internacional e a captação de recursos para o desenvolvimento conjunto de atividades técnico-científicas e de programas internacionais;
- 3) aumentar o número de alunos e docentes em intercâmbio internacional, em níveis de graduação e pós-graduação, integrado ao processo de ensino-aprendizagem;
- 4) organizar o processo de dupla titulação e de cotutela no âmbito da pós-graduação;
- 5) incentivar a publicação internacional qualificada dos docentes pesquisadores;
- 6) institucionalizar a internacionalização e seus respectivos processos de gestão no âmbito do ensino superior.



Segundo o Plano de Internacionalização (2018, p. 7) esses indicadores serão verificados anualmente pela Coordenadoria de Relações Internacionais e pela Pró-Reitoria de PPGE, através da coleta de dados na Plataforma Sucupira ou diretamente com os coordenadores dos programas de pós-graduação. Após obter os resultados, o Comitê de Internacionalização terá como propor novas medidas e ações para que as metas sejam alcançadas.

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) localiza-se na Faculdade de Educação da UPF e foi criado com o objetivo de difundir o conhecimento e produzi-lo através da pesquisa educacional. O curso de Mestrado recebe egressos de cursos de graduação podendo ser licenciatura ou bacharelado de todas as áreas do conhecimento, já o curso de Doutorado apenas destina-se aos que possuem título de mestre na área de educação ou afins. Teve o curso de mestrado criado no ano de 1997 e o curso de Doutorado no ano de 2012 (UPF, 2020).

O site da UPF apresenta três linhas de pesquisa no programa. A primeira linha de pesquisa tem seus estudos voltados aos Fundamentos da Educação. A segunda linha de pesquisa do PPGEdu delimita o campo do conhecimento a investigar os Processos Educativos e Linguagem. Já a última linha de pesquisa do programa contempla o estudo de Políticas Educacionais.

Ao analisarmos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UPF podemos perceber que a universidade teve um avanço ao decorrer dos últimos anos, através de um planejamento que contempla a internacionalização e a vê como necessidade para o desenvolvimento. Para a Universidade é um desafio inserir a internacionalização nesse planejamento pois é preciso um olhar cuidadoso por parte do corpo docente para compreender todos os aspectos socioculturais decorrentes dessa realidade (UPF, 2017, p. 32).

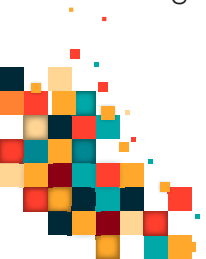
O desafio constante não são as iniciativas para o ensino, pesquisa e extensão de forma isolada, mas sim, trazer essas atividades de forma conjunta como um processo único para obter resultados de alta qualidade profissional, humanista, ética, cidadã e crítica dos estudantes (UPF, 2017, p. 35).

O incentivo à cooperação entre universidades que participam desse processo é de suma importância, tendo em vista que as diferenças socioculturais entre um país e outro pode ser um fator positivo para gerar resultados superiores a aqueles gerados somente com trabalhos desenvolvidos por uma única instituição.

Além da produção em cooperação com outras universidades, a IES deve adotar estratégias para a divulgação desses trabalhos, de forma a dar visibilidade ao que é produzido e também às ações de internacionalização realizadas pela universidade.

A internacionalização tem sido realizada na UPF desde a década de 1950, promovendo a parceria com instituições de ensino estrangeiras na área de pesquisa e extensão contando também com professores estrangeiros que atuaram de forma permanente ou temporária (UPF, 2017, p. 10).

Esse tema teve sua institucionalização a partir de 1990 quando foi criada a Assessoria para Assuntos Internacionais e Interinstitucionais (AAIL). Isso possibilitou que a universidade participasse, em 1995, do Programa Intercampus realizado pelo Instituto de Cooperación Iberoamericana da Agencia Española de Cooperación Internacional (UPF, 2017, p. 10).



A internacionalização foi potencializada nas últimas décadas pela UPF, em decorrência de atividades realizadas pelos quinze programas de pós-graduação stricto sensu e pelo intercâmbio de discentes e docentes nas áreas de graduação, pesquisa e extensão (UPF, 2017, p. 10).

A Assessoria para Assuntos Internacionais e Interinstitucionais (AAIL) da UPF é uma das formas de fomentar a internacionalização, onde proporciona a troca de experiências e conhecimento em nível de graduação e pós-graduação, além da mobilidade de alunos, professores e colaboradores através de Programas de Intercâmbio realizados com outras instituições (UPF, 2017, p. 13).

Segundo o Plano de Internacionalização, a UPF oferece também apoio a docentes para participação em eventos e cursos no exterior, além do intercâmbio. Isso ocorre mediante licença e apoio institucional, conforme interesse e disponibilidade financeira da universidade (UPF, 2017, p. 15).

Nos anos de 2016 e 2017, a universidade ofereceu a Licença Pós-Graduação (LPG) integral para oito docentes para realização de doutorado e pós-doutorado em instituições de ensino no exterior (UPF, 2017, p. 16).

Para ter ainda mais sucesso no processo de internacionalização, a UPF desenvolveu alguns objetivos que são utilizados como base para nortear o processo de internacionalização da instituição. O objetivo geral é promover e ampliar o nível de internacionalização da universidade, através da promoção do intercâmbio bilateral científico e cultural, além do desenvolvimento sustentável (UPF, 2017, p. 22).

Analisando os documentos das duas instituições, podemos perceber que tanto a Unesco quanto a UPF realizaram ações para internacionalização dentro de suas universidades. Como a discussão sobre esse tema, bem como a relevância do mesmo para o desenvolvimento regional e das IES houve um avanço rápido e constante por parte das duas universidades nos últimos 10 anos, com diversas ações, parcerias e acordos, além de muitos eventos e publicações em nível internacional. Ainda há um grande caminho a ser percorrido, porém as instituições estão trabalhando na direção da globalização e da internacionalização.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior. Processos de Internacionalização. Universidades Comunitárias.

REFERÊNCIAS

KNIGHT, Jane. Cinco verdades sobre a internacionalização. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 18 mar. 2019.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, n. 2, p. 317-340, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Internacionalização da educação superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, v. 33, e155071, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI 2017 - 2021. Passo Fundo: 2016a. Projeto Pedagógico Institucional - PPI 2017. Passo Fundo: 2016b.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. **Plano Estratégico de Internacionalização** – PEI 2018 - 2022. Passo Fundo: 2017a.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. **UPF**: Programa de Pós-graduação em Educação, 2020. Apresentação. Disponível em: <https://www.upf.br/ppgedu>. Acesso em: 30 abr. 2020.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - Unoesc. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Unoesc - PDI**. 1. ed. rev. Joaçaba: Editora Unoesc, 2019. 156 p. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/PDI_-_web_2019.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - Unoesc. **Plano de Internacionalização da Unoesc - PI**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/Plano_de_Internacionalizacao_%281%29.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - Unoesc. **Unoesc**: Programas, 2020. Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/cursos/programas/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/apresentacao>. Acesso em: 17 set. 2020.

A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
mariland@unochapeco.edu.br

LEITE, Amanda Regina
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Sertão)
amanda-rl@hotmail.com

FONTOURA, Juliana Gonçalves Viegas da
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Sertão)
julianafontoura1977@gmail.com
Financiamento: PIBIC/CNPq e Fomento Interno-IFRS

As instituições de ensino, historicamente criadas pela humanidade, foram ampliando suas finalidades, acumulando tanto o papel de produzir, multiplicar e socializar os saberes científicos quanto assumindo a formação para o exercício da cidadania e a inserção dos sujeitos ao mundo do trabalho. Assim, tornaram-se ambientes cujo objetivo é a formação de pessoas. Nesta direção, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam:

[...] seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa; os alunos são ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 435).

Para implementar tais propósitos, as ações das instituições de ensino devem estar baseadas em princípios administrativos e, adaptando-os às suas realidades, efetivarem os seus objetivos sem perderem de vista sua principal finalidade, que é a educação, ou seja, seu papel é o de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes na perspectiva da transformação social.

Nesta direção, as instituições de ensino devem organizar sua gestão considerando princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho a ser desenvolvido, racionalizar o uso dos recursos, coordenar e avaliar o trabalho das pessoas envolvidas, buscando a concretização dos objetivos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). É preciso atentar para o fato de que a organização afeta a qualidade de ensino e, por isso, a gestão escolar é o eixo determinante para a efetivação da qualidade do trabalho educativo.

É preciso mencionar que a gestão democrática é um dos princípios fundamentais que regem a educação brasileira, conforme expresso no art. 206 da Constituição Federal de 1988 e em vários dispositivos da LDB – Lei 9394/96.

Desta forma, este estudo analisa os desafios cotidianos que estão sendo vivenciados por profissionais da educação na implementação da gestão democrática em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), refletindo sobre características, princípios e mecanismos dessa gestão, buscando apontar contribuições e perspectivas. Partimos do pressuposto que a organização e os processos de gestão podem assumir diferentes modalidades, e isso depende do ponto de vista que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos estudantes (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). A missão dos IFs é oferecer educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, que promova a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2020). Para cumprir a sua finalidade há a necessidade da efetivação de práticas de gestão democrática.

Diante dessas considerações iniciais, percebemos que os IFs, devem promover meios para que as questões pertinentes ao processo de gestão sejam tratadas de forma democrática e participativa. Para isso, este trabalho visa caracterizar o processo de gestão de uma instituição de ensino enfocando, as ações prioritárias, as formas de participação e a caracterização da gestão nas dimensões administrativas e pedagógicas.

Metodologicamente o estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva, seguindo abordagem mista (quanti-qualitativa), desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica e de campo, por meio de estudo de caso em um IF da região sul do Brasil, envolvendo 30 professores e 22 técnicos administrativos, escolhidos de forma aleatória de um universo de 111 professores e 91 técnicos, o que equivale a 27% e 24%, respectivamente.

A produção de dados foi realizada com o uso de questionário com questões abertas e fechadas, disponibilizado na plataforma *online google forms*. O questionário destinado aos professores foi composto 43 questões e aos técnico-administrativos de 45 questões. Para a elaboração deste trabalho foram selecionadas 21 questões em que se pretendeu: a) apontar o perfil dos participantes (5 questões); b) indicar aspectos relativos à participação da/na gestão (2 questões); c) caracterizar a gestão administrativa (8 questões); identificar as características da gestão na dimensão pedagógica (6 questões). Os dados foram apresentados a partir do objetivo do estudo e interpretados à luz dos autores referenciais na temática.

A coleta seguiu as normas éticas exigidas em pesquisas com seres humanos, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética conforme parecer consubstanciado nº 3.991.309.

Quanto ao **perfil dos pesquisados**, trata-se de grupo constituído por 29 homens e 23 mulheres. Quanto a idade, nos técnico-administrativo na faixa etária entre os 29 e 32 anos há respondentes e entre 33 a 52 anos há 13, sendo um de cada idade. Dentre os professores, na faixa etária de 28 a 32 anos há 4; entre 33 a 40 anos há 9; entre 41 a 50 são 8 e entre 51 a 62 anos são 9. No que concerne ao grau de escolaridade, todos os professores (30) são mestres e 21 são doutores e dos técnicos

administrativos (22), um possui ensino superior incompleto, 4 tem curso superior completo, 11 são especialistas e 6 são mestres.

Quanto à experiência de gestão, dos 30 professores, 19 já ocuparam cargo de gestão e dos 22 técnicos administrativos, 16 já tiveram experiência semelhante. Dentre os cargos ocupados por esses profissionais, destacam-se: coordenador de cursos, coordenador de extensão, diretor/ coordenador de ensino e coordenador de patrimônio, entre outros.

A política de expansão da rede federal é construída por princípios fundamentais da gestão democrática e, conforme Araújo (2014), descentralização, autonomia e participação são elementos presentes desde a criação dos IFs e buscam alcançar a justiça social, a isonomia, a concorrência econômica e a produção de novas tecnologias. Assim, a tarefa pedagógica e administrativa a ser desenvolvida não é simples. Requer raciocínio, observação, replanejamento, busca de novos caminhos para os erros e fracassos. O ambiente escolar necessita de democracia, a ponto de que todos os sujeitos envolvidos possam participar das decisões de forma consciente e comprometida, sendo necessário disposição, trabalho em equipe e redistribuição de responsabilidades.

Assim, para indicar **aspectos relativos à participação da/na gestão** os pesquisados foram indagados se participam de reuniões com os diretores e coordenadores de cursos do *Campus* para tratar de atividades relativas à gestão e 25 responderam que sim (83,3%) e 5 que não (16,7%). Já de 22 técnicos administrativos, 12 responderam afirmativamente (54,5%) e 10 responderam não (45,5%). Os que afirmaram ter participado de reuniões foram indagados se nelas foram tratados os objetivos e metas previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as respostas foram: 14 professores responderam que sim (56%) e 11 responderam que não (44%). Dos 12 técnicos administrativos, 8 responderam que sim (66,7%) e 4 responderam que não.

Um dos principais componentes da gestão democrática é a participação que, de acordo com Libâneo (2008, p. 102), “[...] é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.” Os dados da pesquisa indicam, portanto, que se a realização de reuniões para planejamento e acompanhamento da execução das ações previstas no PDI é um indicativo de participação, a gestão do IF em estudo pode ser considerada participativa. Constatou-se que a participação dos professores nas reuniões é mais intensa que a dos técnicos administrativos, mas quando se refere a participação no desenvolvimento do PDI, o índice de participação dos professores diminuiu consideravelmente. Segundo Paro (2007) a participação não deve reduzir-se aos processos decisórios, mas incluir a elaboração e execução dos planos e projetos, haja vista que não basta compartilhar o poder de decisão, mas partilhar responsabilidades na concretização das ações.

Outra questão feita aos participantes foi o que, na sua visão, tem sido a **prioridade dos gestores no desenvolvimento dos cursos** que a instituição oferece. Os professores apontaram aspectos relativos ao ensino (13 respostas), às questões administrativas (8 respostas), a pesquisa e extensão (3 respostas), a formação docente (2 respostas) e outros aspectos (4 respostas). Os técnicos administrativos enfocaram a preocupação com a infraestrutura para oferta dos cursos

(11 respostas, as questões ligadas à qualidade de ensino (6 respostas), a capacitação docente (2 respostas) e 4 não souberam responder.

Para **caracterizar a gestão administrativa**, os pesquisados foram questionados se participam de órgãos de representação, como conselhos, colegiados, núcleos, comissões, grupos de trabalho, grêmio estudantil, etc. Dos 30 professores, 29 responderam que sim (96,7%) e 1 que não (3,3%). Já 18 (81,8%) técnicos administrativos responderam afirmativamente e 4 (18,2%) que não. Os professores indicaram maior participação nos colegiados (29), comissões (22) núcleos (20), conselhos (15) e grupos de trabalho (12). Essa participação se deve ao fato da existência de normativas que deliberam sobre a necessidade dessa participação, principalmente quando se trata de colegiados de cursos, núcleos docentes estruturantes (NDE) dos cursos e conselhos de classe dos cursos técnicos.

Já a participação dos técnicos administrativos está sendo restrita a comissões (15), conselhos (9), grupos de trabalho (8) e núcleos (6), dentre outros de menor incidência. Comparativamente há menor participação dos técnico-administrativos, já que há menor número de instâncias de representação e isso pode comprometer o processo de implementação da gestão democrática nos IFs, pois, segundo Gadotti (1994), é necessária a participação de todos os segmentos da comunidade na gestão da instituição para melhor compreender o seu funcionamento e assim, oferecer uma educação de melhor qualidade.

Desta forma, para implementar a gestão democrática de um IF é preciso que todos os membros possuem uma responsabilidade social sobre o seu papel frente à aprendizagem e formação dos estudantes. É preciso criar espírito coletivo, engajado, participante, formando uma comunidade. Lück (2009, p. 71) destaca que “[...] a democracia pressupõe muito mais que tomar decisões, ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva.” A participação dos professores e técnicos administrativos deve ser intensa de forma que possa promover a redução de desigualdades, tornando-se uma gestão unitária para obter uma interação entre os direitos e deveres de cada um para criação e compartilhamento de valores, formando assim, um conjunto de esforços para o alcance dos objetivos pautados no âmbito da instituição de ensino.

Relacionado às atividades de apoio e suporte dos gestores aos professores e técnicos, foi possível identificar que 18 professores afirmaram ter recebido auxílio dos gestores no acompanhamento e desenvolvimento de suas atividades e 12 mencionaram não receber auxílio. Relacionado à mesma questão, 15 técnicos administrativos relataram receber auxílio dos gestores, enquanto 7 informaram que não recebem essa assistência.

Dentre os professores que declararam receber auxílio: 5 identificam ações relacionadas a cursos de formação complementar e rápidas respostas às dúvidas; 5 mencionaram suporte financeiro, físico, emocional e pedagógico oferecido aos estudantes que são assegurados pelos gestores; 2 indicaram o envolvimento dos coordenadores de cursos em reuniões de planejamento; 2 apontaram a realização de atividade com as turmas, com foco na resolução de problemas e ajuste de demandas; 1 apontou disponibilidade no desenvolvimento de ações para atendimento educacional especializado nos núcleos de ações afirmativas.

Nas respostas dos 15 técnicos foram encontradas similaridades com as dos professores: 5 apontaram a disponibilidade de serem ouvidos e disposição para o diálogo por parte do gestor; 4 indicaram reuniões para tomada de decisão; 2 referenciam o apoio e infraestrutura necessários; 1 considerou importante a informação do valor orçamentário para execução das atividades do Campus; 1 apontou a participação em cursos de capacitação, autonomia no desenvolvimento das atividades, condições de infraestrutura; 1 salientou apoio superficial, já que o trabalho depende totalmente do patrocínio executivo da “alta gestão”.

Tomando os princípios da gestão democrática identificados por Libâneo (2008), Paro (2007) e Lück (2009), os participantes foram questionados sobre a sua participação em atividades de revisão do PDI da instituição, sendo que os dados apontam que 15 professores se envolveram com estas atividades e 15 não. A representação dos técnicos foi equivalente, pois 11 responderam que participaram e 11 não. Quando questionados sobre a forma de participação 8 professores responderam por meio de reuniões gerais envolvendo professores e direção e os 11 técnicos destacaram os grupos de discussão, respondendo questionários, membros de comissões, reuniões, conselhos e plenárias.

A pesquisa também avaliou a comunicação entre os gestores e comunidade escolar. Assim, 26 (86,6%) professores opinam que a comunicação é eficiente, enquanto 4 (13,3%) acreditam que não está atingindo os objetivos. Segundo os técnicos administrativos, 17 (77,3%) a consideram eficiente e 5 (22,7%) a julgam deficitária.

Quanto aos meios de comunicação utilizados, 26 professores e 19 técnicos administrativos apontaram o site institucional como meio mais utilizado para divulgar notícias do Campus; o e-mail foi lembrado por 23 professores e por 15 técnicos administrativos; as redes sociais (facebook, whatsapp, instagram, telegram, etc.) foram mencionadas por 22 professores e 15 técnicos; a comunicação feita pelos professores aos alunos na sala de aula foi apontada por 21 professores e 11 técnicos administrativos; a comunicação por meio dos estudantes representantes de turma, foi considerado por 19 docentes e 7 técnicos; informações expostas em murais foi o meio indicado por 12 professores e por 2 técnicos administrativos e finalmente foi lembrada a reunião com os pais (1 professor e 1 técnico administrativo).

No tocante à **gestão pedagógica**, os respondentes foram inquiridos se participam de atividades envolvendo a revisão do Projeto Pedagógico de Cursos e 28 (93,3%) professores responderam que sim e 2 (6,7%) que não. Dos técnicos administrativos, 15 responderam que não (68,2%) e 7 que sim (31,8%). Aos que confirmaram a participação, foi solicitado que detalhassem como ocorreu esse processo e, como a questão era aberta, as respostas foram agrupadas por segmento e encontram-se descritas na sequência:

1) Professores: a) participação em reuniões do NDE e do colegiado de curso para discussão de normas (11); b) participação na elaboração da proposta de alteração do PPC adequando as ementas, objetivos e referências das disciplinas e perfil profissional (13); c) membro da comissão de revisão do PPC (4); d) coordenação do processo de revisão do PPC, pesquisando e participando

de cursos, lendo a legislação, discutindo sugestões de adequação à realidade do Campus (1); e) discussões para o desenvolvimento técnico e humano do alunado frente aos desafios (1).

2) Técnicos administrativos: a) participação como membro em reuniões de colegiado para definição da matriz curricular e elaboração das ementas (4); b) como membro de comissão e conselhos superiores (CONCAMP e CONSUP) designados por portaria (3).

Ainda nessa direção, os participantes foram questionados se conhecem indicadores que avaliam os cursos oferecidos pela instituição (IDEB, Enade, conceito do curso INEP, Olimpíadas, etc.) e os dados indicam que 23 (76,7%) professores conhecem tais indicadores e 7 (23,3%) responderam que não. Dentre os técnico-administrativos 12 (54,5%) responderam que conhecem e 10 (45,5%) não conhecem. Nos dois grupos o Enade foi o indicador mais indicado pelos respondentes.

Os dados das duas questões indicam que a participação dos professores é mais efetiva, tendo em vista a descrição das atividades realizadas. Já os técnicos administrativos têm participação mais passiva no processo. Este contexto está relacionado às atividades desempenhadas pelos segmentos, uma vez que os técnicos administrativos desempenham importantes tarefas de apoio ao processo ensino-aprendizagem, que é desenvolvido efetivamente pelos professores.

Dentre as funções da gestão escolar está o acompanhamento ao processo pedagógico realizado em sala de aula e 20 (66,7%) professores acreditam que não há acompanhamento dos gestores; 6 (20%) alegam haver tal acompanhamento e 4 (13,3%) relataram não ter dados para responder à questão. Entre os técnicos administrativos 3 (13,6%) pontuaram não existir tal acompanhamento, 2 (9,1%) acreditam haver acompanhamento e 17 (77,3%) não souberam responder. Importa concluir, portanto, que a gestão pedagógica é a área de menor atuação do gestor e, portanto, um dos seus principais desafios.

A gestão democrática, diante das inúmeras formas de se gerir uma instituição de ensino, é o modo que exige a participação dos sujeitos que nele atuam na tomada de decisões e na elaboração e execução de projetos pertinentes à comunidade escolar (interna e externa). Por meio da gestão democrática é possível descentralizar o poder das mãos de uma única pessoa, atribuindo participação e responsabilidade a todos os sujeitos envolvidos e interessados com o contexto educacional e na promoção da educação profissional, científica e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, impulsionando o desenvolvimento sustentável da sociedade contemporânea.

Assim, os dados coletados nos permitem afirmar que na instituição pesquisada há formas de participação de professores e técnico administrativos na gestão, especialmente no que diz respeito às questões de ordem administrativa, como a definição das linhas orientadoras da ação, expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional, na participação em órgãos de representação, na realização de reuniões, dentre outras. Entretanto, na dimensão pedagógica há menor envolvimento, especialmente dos técnicos administrativos, que atuam em poucos espaços de debate, como os colegiados dos cursos e alguns como representantes em conselhos superiores. O grupo gestor, conforme os pesquisados, tem pouca atuação no acompanhamento cotidiano das atividades

pedagógicas, embora no referente ao desenvolvimento dos cursos os aspectos ligados à qualidade do ensino foram considerados prioritários na atuação dos gestores.

Diante destas considerações, este estudo ajudou na compreensão de que a busca pela autonomia dos IFs, pela democratização da educação e, conseqüentemente, pela implementação da gestão democrática, requer que cada IF construa a autonomia dos seus segmentos para se organizarem livremente por meio de colegiados, núcleos, conselhos, grupos de trabalhos, comissões, etc, para atuarem de forma efetiva nos processos decisórios da instituição, possibilitando o desenvolvimento da ação educativa.

O estudo encontra-se em fase de análise de dados e espera-se que possa contribuir para o debate sobre a importância da gestão democrática que está sendo implementada nos IFs à medida que gera um aprofundamento do conhecimento sobre esse processo.

Palavras-chave: Gestão democrática. Institutos Federais. Participação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira. **A nova gestão pública, a regulação da educação e a gestão democrática no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.**

2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17784/1/TESE%20ROSEMEIRE%20ARAUJO.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 16 abr.2021.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico.** Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, DF: MEC, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Institucional. **Missão, Visão e Valores.** Disponível em: <https://ifrs.edu.br/sertao/institucional/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 17 nov. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO BANCO MUNDIAL COMO MEDIDA DE REGULAÇÃO SOCIAL

MAIER, Thays Trindade
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
thays_maier@hotmail.com

GONÇALVES, Amanda Melchiotti
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
amandamelchiottigoncalves@gmail.com

Este trabalho tem como objetivo traçar considerações sobre a forte influência exercida pelo Banco Mundial/Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) na política macroeconômica brasileira, tendo em vista que traz reflexos imediatos nas políticas sociais e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. Para tratar destas questões que nos propomos estudar, realizamos um estudo bibliográfico e documental. Com isso, a análise parte da perspectiva de mundialização do capital, decorrente das transformações sociais que ocorreram com a crise estrutural do capital de 1970 e da solução iminente trazida pela reestruturação produtiva.

Considerando as determinações da sociedade classista, nossas considerações, aqui delineadas, pauta-se sob o entendimento que o mercado é a mola propulsora para o crescimento e acumulação do capital. A partir da década de 1990 ocorreram grandes modificações, especialmente na educação, devido ao processo de globalização e ascensão do neoliberalismo. Assim, a nova configuração socioeconômica propõe uma focalização de suas prioridades na educação básica como estratégia principal para o alívio da pobreza, provenientes das relações de produção capitalistas.

A política neoliberal, como reformulação do ideário liberal, apresentou-se como a solução para a crise do sistema capitalista e o contínuo avanço do capital. Em relação às políticas neoliberais e o avanço do capital, Fiori (1997) considera essa relação um “[...] casamento virtuoso, ou, pelo menos, vitorioso, entre as ideias e o movimento real do capitalismo na direção de uma desregulação crescente e de uma globalização econômica de natureza basicamente financeira.” (FIORI, 1997, p. 208).

Para que ocorra esse movimento, o sistema capitalista necessita de um mecanismo de regulação para essa dada estrutura. Dessa forma, o Estado tende a realizar mediações na reprodução da força de trabalho, seguindo os interesses do projeto hegemônico da classe burguesa. As mediações realizadas têm implícito em seus fundamentos os princípios defendidos pelos neoliberais que sustentam a expansão e domínio do capital.

Nesse sentido, o Banco Mundial desde meados da década de 1960, assumiu um papel político com a finalidade de regular e dar diretrizes nas agendas de reformas dos países, principalmente países em desenvolvimento como os da América Latina. Isso se deu na forma de sugestões nas políticas sociais para as diversas áreas, inclusive para a educação, e também na formulação de

diretrizes para conseguir alcançar as metas propostas, aceitas pelos países credores. Buscou delimitar princípios básicos para a introdução deste no mercado globalizado; princípios estes relacionados a sustentabilidade do meio ambiente; justiça e igualdade social com ênfase no alívio a pobreza, em áreas como educação e saúde, por meio de reformas administrativas, com intuito de aumentar a qualidade nos serviços prestados, utilizando-se de mecanismos de eficiência e eficácia e da descentralização das políticas.

Os princípios neoliberais segundo Fiori (1997, p. 202) constituem-se na “despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta da circulação dos indivíduos e dos capitais privados [...], a defesa intransigente do individualismo, [...] a igualdade social enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais.” Assim, posterior a década de 1990, o discurso dos neoliberais se deu pontualmente com base em reformas que deveriam acontecer nos diversos setores da sociedade, para que as demandas do mercado fossem supridas. Portanto, as políticas educacionais impulsionadas pelo discurso de reforma, detiveram em seus âmbitos o debate no sentido de indicar diretrizes a serem seguidas, perseguindo a ocorrência desse movimento de rearticulação do capital.

Os mecanismos de reforma sofreram influência de organismos internacionais como o BIRD, pois em seus discursos promoviam uma série de diretrizes que indicavam a melhoria do sistema econômico e financeiro dos países baseados nas demandas do mercado produtivo. Nessa perspectiva, o discurso propagado pelo Banco Mundial baseava-se na equidade inserindo os pobres e vulneráveis no mercado de trabalho, utilizando-se da educação como um instrumento de empregabilidade (FRIGOTTO, 2002). O Estado, assim, passaria a ser regulador dos serviços sociais básicos, como a educação.

O foco das políticas sociais passou a ser a educação básica, relacionada intimamente com a oportunidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho, usufruindo dos princípios defendidos pelo Banco Mundial: a equidade social e o saber (conhecimento relacionado a habilidades e competências).

Essas reformas buscavam alcance também na redefinição do papel do Estado e na estrutura organizacional das nações em desenvolvimento. Em relação às diretrizes propostas nas reformas a serem realizadas nos países em desenvolvimento. Por isso, Marrach (1996), citado por Antunes de Sá (2004) ressalta que:

[...] o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes conglomerados e das corporações internacionais. A liberdade que postula é a liberdade econômica das grandes organizações, desprovida do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico. (MARRACH, 1996, p. 42-43 apud SÁ, 2004, p. 58).

Nessa perspectiva, o Estado é compreendido como um mecanismo estratégico de inserção e manutenção no processo de globalização atual, uma vez que se torna fundamental o fortalecimento das ações reguladoras em relação aos serviços públicos prestados por ele e aos sujeitos da sociedade. Assim, o autor demonstra que as políticas educacionais brasileiras passariam por reformas que implicaria na adoção do ideário neoliberal às suas práticas, visando formar um

novo cidadão para acompanhar as transformações da sociedade capitalista. Cidadão este, que seria chamado pelos documentos internacionais de “cidadão moderno”, no qual está relacionado à competitividade e a adequação dos indivíduos aos processos de reestruturação capitalista.

Na perspectiva do BIRD, no campo das políticas sociais, a educação é apresentada como uma estratégia para o desenvolvimento dos países de terceiro mundo, com ênfase na política educacional como base fundamental para a redução da pobreza e da desigualdade social. Nesse contexto da era da globalização e da reestruturação produtiva, a presença dos organismos internacionais, conferências e documentos elaborados a partir de então, tornam-se parte do processo de construção das políticas educacionais nos países latino-americanos, cuja abordagem se focaliza em temas para a constituição de uma agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2004).

As orientações apresentadas pelo Banco Mundial (2003) destacam que a educação, “[...] fortalecerá o papel dos cidadãos e estimulará sua participação, especialmente dos mais pobres.” (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 31). Diante dessa prerrogativa, o Banco previa a necessidade de atuar no “centro do problema”, ou seja, atuar nas causas do problema que nesse caso seria o aumento descontrolado da pobreza nos países periféricos. Porém, o que foi detectado como causa pelo Banco Mundial, nada mais é do que consequência da internacionalização do capital. Para tentar reduzir a pobreza, elegeu-se o setor da educação como principal instrumento de alcance ao desenvolvimento econômico sustentável, atribuindo assim, o caráter da teoria do Capital Humano à educação. Mediante esse discurso, a qualidade e o acesso à educação de qualidade, são entendidos pelos neoliberais como meios eficientes para reduzir a pobreza e a desigualdade social.

De acordo com a referidos organismos internacional, a educação é um aspecto fundamental das políticas públicas de todos os países em desenvolvimento, porque é o instrumento que contribui para o progresso desses em articulação com os preceitos da liberalização política e econômica. Sobre a concepção de educação, o Banco Mundial explica que:

A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para reduzir a pobreza, aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e a dotar as pessoas das atitudes que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui com o fortalecimento das instituições civis, criam uma capacidade nacional e promovem o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1-2).

Em documentos mais recentes, enfatiza-se que,

Na área de educação, apesar do avanço na expansão da cobertura, o Brasil deve enfrentar os desafios de melhorar a qualidade, o desempenho e os resultados – ou perderá as oportunidades de crescer e reduzir a pobreza. [...] Nesse contexto, os principais desafios para a educação e a capacitação abrangem: (a) melhorar a qualidade dos gastos e a oferta de serviços em um contexto descentralizado, para aumentar o retorno dos investimentos no setor; (b) fortalecer a prestação de contas e o desempenho; (c) reduzir a taxa de repetência e as distorções de série; e (d)

tornar o ambiente propício aos negócios para estimular a participação privada em pesquisa e desenvolvimento, aumentando ao mesmo tempo a eficácia do investimento público nessa área. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 54).

O direcionamento dado pelo Banco Mundial indica a necessidade de repensar a estrutura e organização dos sistemas escolares, sendo o objeto central a resolução do problema da “crise educacional”. As diretrizes apresentadas como eixos norteadores dessa mudança, destacam que a melhoria no rendimento escolar tende a ser verificadas pelas avaliações em larga escala, que se constituem como um instrumento de controle de desempenho dos alunos, das disciplinas e dos conteúdos a serem trabalhados dentro do ambiente escolar, além de também serem instrumentos de regulação dos professores e gestores deste meio. A partir das considerações aqui delineadas, entendemos que para uma efetiva melhoria da qualidade da educação, é necessário priorizar a formação integral dos sujeitos, compreendendo que a apropriação do conhecimento se dá nas relações sociais.

A qualidade da educação relacionada a indicadores e aos processos de avaliação em larga escala é compreendida como um mecanismo para aferição da eficiência do gasto público, efetivado por meio da gestão educacional. Assim, é possível perceber em vários momentos que não é necessário aumentar os recursos financeiros e sim saber utilizá-los de forma eficiente e eficaz (BANCO MUNDIAL, 1996). Também podemos observar por meio das diretrizes do Banco Mundial a justificativa de que o nível de capital humano dos trabalhadores afeta a produtividade e para isso é necessário que a educação básica também seja o instrumento para o desenvolvimento econômico apregoado pela sociedade burguesa.

As ponderações realizadas pelo autor Frigotto (2002) são de extrema relevância ao assinalar que a educação que se delineou a partir de 1990 corresponde a formação de um sujeito mínimo, pois esta educação “básica” focaliza sua contribuição para o Ensino Fundamental, porque é em cerca de um período de seis a oito anos que “o básico” deve ser aprendido, estando em consonância com conhecimentos necessários à produção e manutenção do sistema capitalista. Portanto, as avaliações que se pretende realizar são para mensurar o nível de conhecimentos adquiridos na educação básica para ter condições mínimas de ter acesso a empregabilidade e expressar conseqüentemente o nível de qualidade da educação (CIAVATTA, 2002).

Nessa mesma perspectiva Oliveira (2000) considera que o Banco Mundial defende a educação básica a partir de sua contribuição para contenção da pobreza por meio da regulação de políticas educacionais. A autora ainda evidencia que, por meio de um discurso humanitário, o Banco Mundial visa a redução das taxas de natalidade e inserção dos pobres nos bancos escolares e no mercado de trabalho. As iniciativas do Banco também defendem a focalização do Estado nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, orientando a privatização dos demais níveis de ensino, como é o caso do Ensino Superior (BANCO MUNDIAL, 1996).

A regulação social é destacada por Barroso (2005, p. 733) como “[...] um processo constitutivo de qualquer sistema e tem como principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema.” Esse processo, também compreende o ajustamento do



Estado e da sociedade civil em função dessas regras mediante políticas educacionais que possuem fundamentalmente as orientações do Banco Mundial.

Assim, um elemento mediador desta perspectiva está na forma como as avaliações em larga escala estão diretamente vinculadas aos índices e a mensuração da qualidade da educação interligada a esse movimento de alívio da pobreza e inserção dos países em desenvolvimento no mundo globalizado. Nesse sentido, a avaliação em larga escala tem se tornado um elemento mediador de outras políticas para a educação básica, o que inclui as políticas curriculares para o Ensino Fundamental. Tal mediação tem se tornado uma das estratégias mais evidentes do Estado Avaliador, no sentido de exercer o controle social por meio da educação.

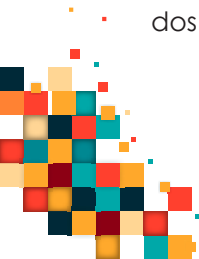
De acordo com o modelo da administração pública gerencial, em consonância com a globalização, o Estado Avaliador entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou a sua distribuição, estes, portanto, dessem ser os parâmetros para os resultados. Para que isso ocorra, o Estado deve adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de rankings.

As reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, buscavam justificar a “[...] política avaliativa como mecanismo de controle social por meio da valorização dos resultados enquanto fins em si mesmos. O artifício político que a respalda pode ser detectado na proposição e importância creditada ao processo de descentralização.” (ZANARDINI, 2008, p. 97). De acordo com o autor,

Com o objetivo de medir o critério de eficiência dos mecanismos de descentralização e de autonomia, implementou-se uma perspectiva avaliadora no âmbito do Estado. Esse padrão de Estado Avaliador é referido no documento Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (CEPAL, 1995), ressaltando que as atenções do Estado deveriam voltar-se para o permanente controle da eficiência das políticas implantadas e o seu grau de contribuição para a sustentação e manutenção dos interesses do capital. (ZANARDINI, 2008, p. 99).

Os neoliberais defendem esses ideais, apresentando-os nos documentos oficiais da Reforma do Estado brasileiro de 1995, bem como nas diretrizes dos organismos internacionais para as reformas estruturais e setoriais. Dentre elas, as que dizem respeito à educação e que anunciam a preocupação com a eficiência e eficácia, o planejamento educativo como meio para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das variadas etapas e dos variados sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar, pautadas na consonância dessas necessidades ao projeto de Estado Avaliador. Com isso, trazem para o debate a relação entre a aquisição de competências fundamentais para participação na vida social, econômica, política e cultural do Brasil, sendo relevantes as necessidades e demandas do mundo do trabalho.

Organismos como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO passaram a englobar a educação como parte de sua agenda globalmente estruturada pelo sociometabolismo do capital, atribuindo a ela a função de solucionar os problemas econômicos e sociais da sociedade visando a regulação dos pobres e evitando conflitos sociais.



A política que passou a ser vinculada nos “países em desenvolvimento” por meio de orientações de organismos internacionais foi a “Educação para o alívio da pobreza” e a partir disso, todo o arcabouço jurídico passou a ser reformado para que o sistema de educação se voltasse às prerrogativas do capital. O discurso humanitário que o Banco Mundial produziu se vincula ao discurso das outras agências internacionais, nas quais, visam a defesa da educação concernente ao caráter produtivo. A educação, nesse sentido, é aliada a necessidade do fortalecimento da coesão social e do investimento prioritário na formação de recursos humanos para a regulação social da pobreza.

Palavras-chave: Banco Mundial. Políticas educacionais. Avaliação em larga escala.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. **Estratégia de parceria com o Brasil (2008-2011)**. Washington, DC, 2008.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. **O Estado num mundo de transformação**. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, DC, 1997.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1996.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. **Um Brasil mais justo, sustentável e competitivo: estratégia de assistência ao país 2004-2007**. Washington, DC, 2003.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar - Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

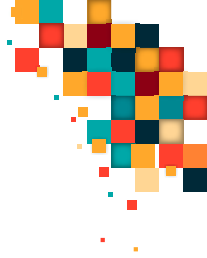
DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma ‘cultura educacional mundial comum’ ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DEITOS, R. A. Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais no Brasil. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI, M. E. F. (Org.). **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. Maringá: Eduem. 2011. p. 121-149.

FIORI, J. L. **Neoliberalismo e políticas públicas**. In: FIORI, J. L. Os moedeiros falsos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil – da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

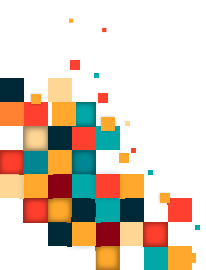


OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SÁ, R. A. de. Reflexões sobre o Estado e as políticas públicas. *Dialogia*, São Paulo, v. 3, p. 55-64, out. 2004.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008. 208 p.



ANÁLISE DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DA REGIÃO SUL DO BRASIL

DALL IGNA, Fernando Rodrigo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profidrf@gmail.com

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Esta investigação teve origem em um projeto macro da Rede Ibero-americana e foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL/Unoesc. Sua relevância situa-se na possibilidade que abre para refletir sobre a composição e a dimensão dos grupos de pesquisa em Educação Superior do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – DGP/CNPq e como vem se consubstanciando a produção do conhecimento nesse meio.

Nesse contexto, apontamos o seguinte problema de pesquisa: Quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas da região Sul do Brasil? Buscando dar conta da questão norteadora, definimos como objetivo geral: “Analisar as especificidades que demarcam os grupos de pesquisa sobre Educação Superior na região Sul do Brasil.”

Nossa pesquisa assume um enfoque teórico-metodológico qualitativo e exploratório. Qualitativo, no sentido de que, segundo Trivinõs (1987, p. 133),

o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Uma vez que, os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Uma vez que este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetividade capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.

Devemos, porém, salientar que esta ampla liberdade na escolha teórico-metodológica mencionada por Trivinõs (1987) faz com que os pesquisadores que se propõem a realizar pesquisas de cunho qualitativo carreguem consigo a exigência de uma rígida estruturação.

Portanto, nessa investigação intencionamos realizar um “mergulho” no campo de estudo e nos dados colhidos, no intuito de verificar especificidades que demarcam os grupos de pesquisa em educação superior vinculados as universidades públicas da Região Sul do Brasil.

Esta imersão tem o propósito de analisar e compreender as formas como vêm se dando a produção do conhecimento nos grupos, uma vez que, segundo Gamboa e Santos Filho (2009, p. 45), “em uma abordagem qualitativa o principal critério de pesquisa está na caracterização de sua validade.”

Com respeito ao caráter exploratório, estas pesquisas, segundo Trivinõs (1987, p. 109-110)

caracterizam-se por permitirem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema, uma vez que o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica buscando antecedentes para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.

Nesta perspectiva, segundo o referido autor, o estudo exploratório se caracteriza pela busca de dados e informações que nos possibilitam, portanto, analisar o processo de produção do conhecimento por meio dos grupos de pesquisa em educação superior no Brasil conforme proposto neste estudo. Esse processo, de acordo com Mainardes (2013, p. 518)

está relacionado à forma como os pesquisadores desenvolvem os fundamentos teóricos e metodológicos em suas pesquisas, caracterizado assim uma tendência a reduzir a preocupação com a fundamentação teórica das pesquisas o poderíamos caracterizar como um retrocesso da teoria.

Nesta lógica, devemos ter em mente que as causas e as consequências do processo de produção do conhecimento podem gerar questionamento sobre as pesquisas realizadas no contexto das políticas educacionais, devido à falta de aporte teórico e metodológico. Segundo Almeida (2013, p. 580),

O conhecimento científico se caracteriza por uma constante busca por rigor. Tal rigor tem como objetivo, sobretudo, um autocontrole fundamentado em critérios de validade que, ao mesmo tempo, objetiva e dá à ciência parâmetros para sua evolução, além de permitir demarcar seu espaço como tal.

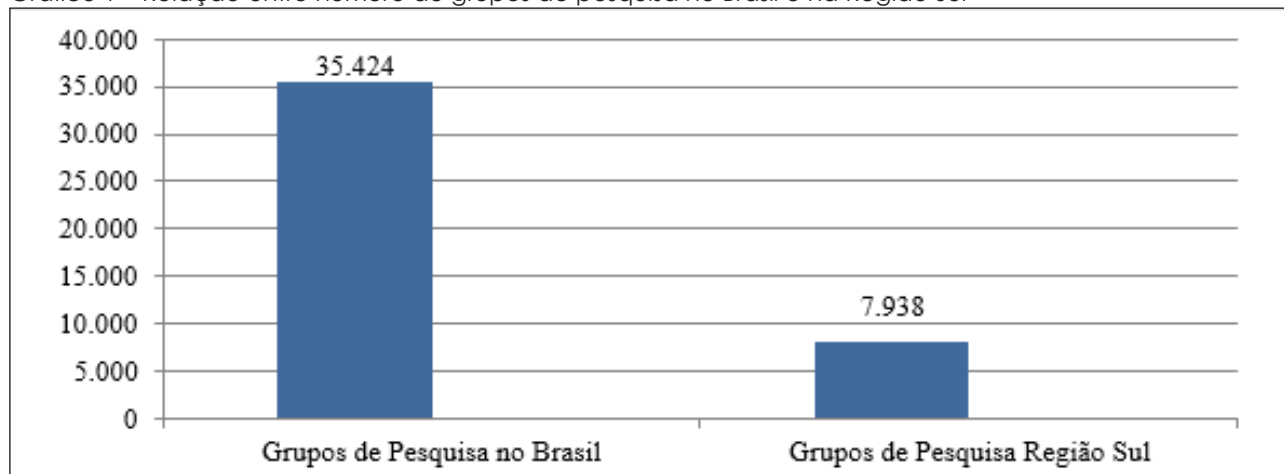
O conhecimento científico mencionado está diretamente ligado às políticas educacionais de ensino superior, sobre o qual é devido um rigor frequentemente não visualizado nas pesquisas da área, devido ao grande número de estudos repetitivos e com certa ausência de critérios epistemológicos.

Tendo em vista nosso problema de pesquisa nos dedicamos a verificar quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas da região Sul do Brasil encontrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq (BRASIL, 2014), levando em conta suas potencialidades para a construção de um espaço propício ao conhecimento.

Segundo o censo dos grupos de pesquisa (BRASIL, 2014), o Brasil possui 35.424 grupos de pesquisa cadastrados nas seguintes grandes áreas: ciências humanas, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, engenharias e computação, ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, e linguística, letras e artes. Destes, a Região Sul do Brasil conta com 7.938 grupos de pesquisa, como podemos ver no Gráfico 1 que segue.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

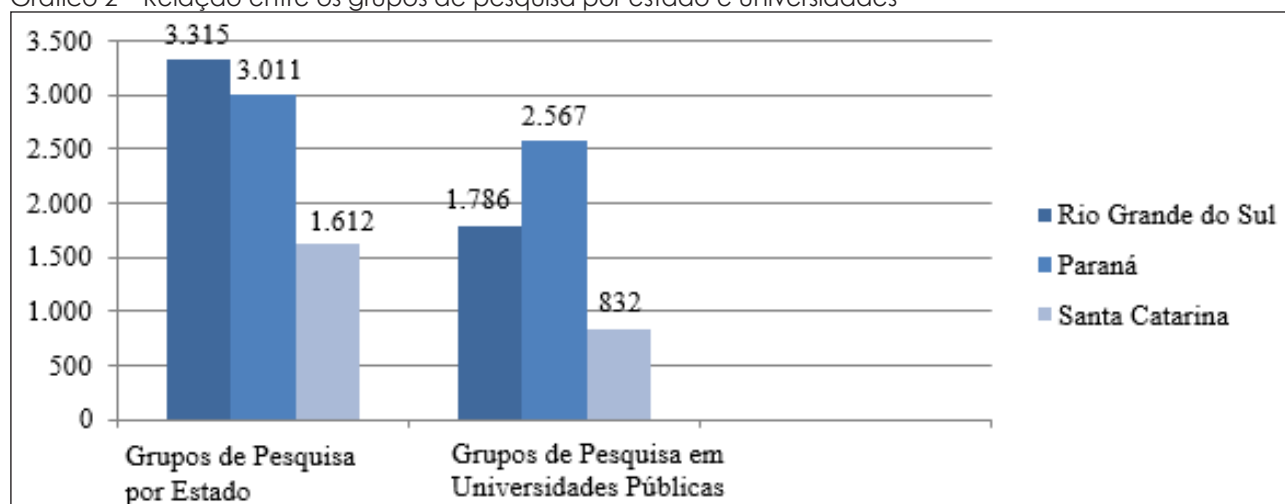
Gráfico 1 – Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na Região Sul



Fonte: elaborado com base nos dados do CNPq (BRASIL, 2014).

Dos 7.938 grupos de pesquisa na Região Sul, 3.315 estão sendo desenvolvidos no Rio Grande do Sul. Destes, apenas 1.786 em universidades públicas; 3.011 no Paraná, compreendendo 2.567 em universidades públicas; e 1.612 em Santa Catarina, sendo 832 em universidades públicas.

Gráfico 2 – Relação entre os grupos de pesquisa por estado e universidades

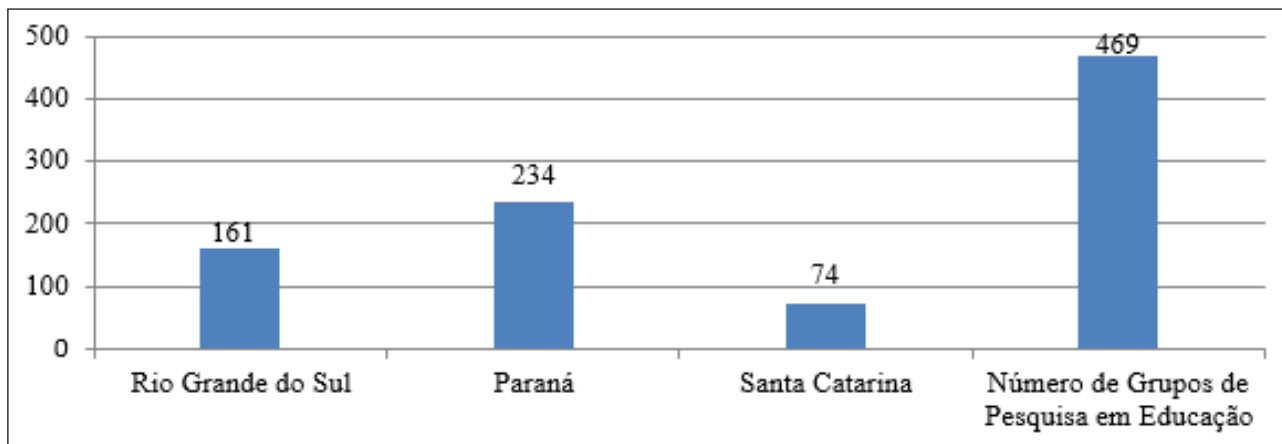


Fonte: elaborado com base nos dados do CNPq (BRASIL, 2014).

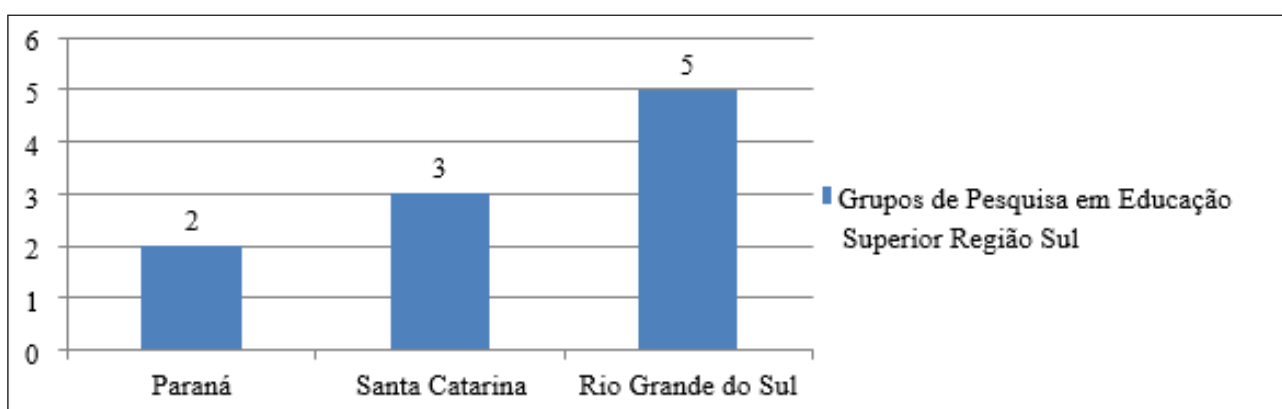
Destes 2.567 grupos de pesquisa em universidades públicas do Paraná, 234 realizam suas pesquisas na área da educação. Dos 832 grupos nas universidades públicas de Santa Catarina, 74 desenvolvem suas investigações na área da educação. Dos 1.786 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em universidades públicas do Rio Grande do Sul, 161 têm a educação como área de estudo, o que totaliza 469 grupos na área da Educação.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

Gráfico 3 – Relação do Número de Grupos de Pesquisa em Educação localizados nas IES públicas da Região Sul



Fonte: elaborado com base nos dados do CNPq (BRASIL, 2014).



Fonte: elaborado com base nos dados do CNPq (BRASIL, 2014).

Considerando os dados expostos acima, podemos verificar que no estado do Paraná, somando o total de grupos de pesquisas em Educação com suas bases construídas nas universidades públicas, apenas 0,85% dos mesmos são da subárea da educação superior. Para o percentual de Santa Catarina, temos 4,05% dos grupos de pesquisa em universidades públicas que realizam suas investigações no âmbito da educação superior. Quanto aos dados do estado do Rio Grande Sul, um total de 3,10% dos grupos da área da educação realiza suas pesquisas especificamente no âmbito da educação superior em universidades públicas.

As pesquisas acadêmicas caracterizaram-se historicamente por possuírem certa autonomia diante da influência de fatores externos. Atualmente, o que se percebe em muitas áreas do conhecimento são pesquisas altamente influenciadas pelas necessidades de um sistema capitalista voraz representado pelos meios produtivos e pelo Estado. O Estado com políticas educacionais está transformando o campo da pesquisa acadêmica, em um *lócus* de atendimento às suas necessidades políticas, sociais e econômicas, seja nas universidades públicas ou privadas.

Inseridos nesta nova realidade, procuramos analisar os grupos de pesquisa do ensino superior e suas políticas, por entender que a educação superior e seus grupos de pesquisa estão se tornando um meio para atender às necessidades econômicas do Estado e de setores privados.



Como fruto deste estudo, encontramos nas universidades públicas na Região Sul do Brasil dez grupos de pesquisa voltados a subárea da educação superior, sendo que um se enquadra tanto na subárea da educação superior quanto das políticas de educação superior. Os grupos encontram-se assim distribuídos: dois no Estado do Paraná, sendo um na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e um na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); três em Santa Catarina sendo dois na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e um na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); e cinco no Rio Grande do Sul, sendo um na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), um na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e três na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Entendemos ser importante destacar que o perfil destes grupos são as especificidades que as linhas de pesquisa possuem em relação ao campo do trabalho docente. São elas: Didática e Metodologia do Ensino Superior, Ética e formação docente, Trabalho e Educação, Epistemologia e Formação Docente, Docência no Ensino Superior e Avaliação no Ensino Superior.

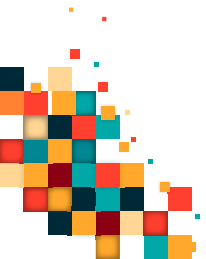
Para tanto, embora tenhamos percebido um expressivo número de publicações realizadas pelos grupos e o fato de os líderes dos grupos de pesquisas, quase na sua totalidade, possuírem formação acadêmica relacionada ao campo de pesquisa dos grupos que se propõem a liderar, o que se observa é uma repetida preocupação em propor pesquisas no campo da formação de professores.

Levantados os principais campos de pesquisa dos grupos encontrados na Região Sul, observamos que os mesmos possuem como característica a não realização de um debate aberto sobre as políticas de educação superior para além da formação de professores, embora busquem investigar no sentido da produção do conhecimento sobre os temas aos quais se propõem.

Neste contexto, entendemos que a produção do conhecimento deveria ser considerada em sentido mais amplo em relação ao que vem sendo abordado, onde se debatesse a formação de professores, mas que ao mesmo tempo houvesse um questionamento sobre o papel deste professor perante um sistema que se constitui cada vez mais como um formador de mão-de-obra para o mercado, moldada para simplesmente executar e não questionar.

Neste sentido, compreendemos que muito antes de pesquisar a formação do professor, temos que formar o pesquisador que busca entender os processos e as políticas traçadas pela educação superior brasileira, com o intuito de questioná-la e a partir daí entender qual é o real papel do professor na atualidade, que é o de formar cidadãos pesquisadores e questionadores, que consigam visualizar algo a mais, além do que o mercado capitalista pede e impõe.

Outro fator abordado quanto aos grupos de pesquisa voltados à educação superior é o elevado número de investigações na área da formação de professores, o que acaba gerando dúvidas quanto à produção do conhecimento gerado no interior dos grupos aqui analisados. Estes questionamentos articulam-se com o alto risco que estas produções possuem de vir a repetir-se, uma vez que o campo de estudo é o mesmo entre os grupos pesquisados, o que poderia vir a caracterizar uma desvalorização da produção dos conhecimentos dos trabalhos acadêmicos na



área, mesmo considerando que, embora sejam pesquisas de grupos diferentes, poderíamos chegar a conclusões parecidas ou iguais.

De modo geral, os conhecimentos produzidos nos grupos de pesquisa aqui mencionados se desenvolvem de acordo com as suas linhas de pesquisa, as quais orientam suas produções em consonância com os objetivos traçados pelos líderes e pelo campo de estudo.

De modo geral, consideramos que os grupos de pesquisa encontrados, estão com suas investigações diretamente relacionadas às linhas às quais se propõem. Além disso, a formação e atuação dos líderes possui aderência quanto aos referidos grupos e linhas que coordenam.

Embora entendamos que os grupos se constituíram como *lócus* da produção do conhecimento: observamos que os mesmos se detiveram em três eixos norteadores praticamente comuns uns aos outros, a saber: Formação de Professores, Políticas de Educação Superior e Produção do Conhecimento.

Este fato ocasionou inúmeras produções em áreas afins. Ao mesmo tempo que trouxeram contribuições para a melhoria e o aperfeiçoamento dos conhecimentos nos eixos pesquisados, também contribuíram para gerar um intenso processo produtivista nas áreas de pesquisa apontadas.

Palavras-chave: Grupos de pesquisa em educação superior. Políticas de educação superior. Produção do conhecimento no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P. Enfoque para el análisis de investigaciones en política educacional. *In*: TELLO, César. **Epistemologias de la Política Educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 579-601.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório de Grupos de Pesquisa - Plataforma Lattes – CNPq – Censo 2014**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>. Acesso em: 12 abr. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa Educacional: quantidade/qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Las epistemologias de la Política Educativa y sus Contribuciones para el Campo. *In*: TELLO, César. **Epistemologias de la Política Educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DE UMA TESE: UM OLHAR A PARTIR DA METAPESQUISA COMO ESTRATÉGIA PARA A ANÁLISE SISTEMÁTICA

SERIGHELLI, Marco André
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marco.serighelli@unoesc.edu.br

HUBLER, Lizete Camara
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
lizete19@yahoo.com.br

MARTINELLI, Maxemino Luiz
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
maxeminoluiz.m@unoesc.edu.br

Este trabalho objetivou realizar a leitura, levantamento, análise de dados e informações sobre os aspectos teórico-metodológicos predominantes na tese selecionada, considerando as discussões sobre a metapesquisa como estratégia para a análise sistemática, bem como a análise dos seguintes aspectos: características básicas da tese; temática e tema correlato; níveis de análise adotados pelo doutorando na pesquisa; referencial teórico utilizado pelo autor; fontes de coleta de dados; abordagens (qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa); perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico.

Pode-se observar no levantamento das teses que são poucos os trabalhos dedicados a pesquisar sobre referenciais teórico-epistemológicos. Assim, os estudos desenvolvidos na perspectiva teórico-epistemológica de política educacional podem ser vistos com bons olhos para fortalecer o campo acadêmico.

Mainardes (2018b) aponta que os aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa, apresentam duas importantes dimensões. A primeira num sentido reflexivo onde a metapesquisa assume a produção científica do campo da Política Educacional como objeto de estudo, reflexão e análise, podendo auxiliar na compreensão de pesquisas de campo no sentido de identificação das tendências, elementos positivos, negativos, entre outros. A segunda é a teórico-analítica onde as conclusões da metapesquisa contribuem para a cientificidade do campo.

Com o intento de seguir o rigor científico foram estabelecidos alguns critérios para a busca de materiais científicos que culminaram na tese selecionada. A seleção da tese para a análise se deu da seguinte forma: primeiramente foi a definição dos descritores – Políticas de Regulação e Gestão por resultados – com incidência sobre o título e resumo. Na sequência compreendeu a busca pelos trabalhos no Catálogo de Teses da Capes, considerando teses como tipo de documento, idioma: português, âmbito: nacional, grande área de conhecimento: Ciências humanas, área de conhecimento: Educação, área de concentração: Educação, nome do programa: Educação, e o período de publicação: 2015 a 2019. Com estes filtros obteve-se 3.140 teses.

Na terceira etapa foram excluídas produções repetidas e aquelas em que foi constatada a ausência do termo Políticas de Regulação ou Gestão por resultados no conjunto títulos e resumos de cada trabalho mapeado. A resultante foi a identificação de 10 produções. Como a proposta do trabalho foi de, selecionar e analisar uma tese, precisou-se de mais uma etapa. Esta, por sua vez, se deu da seguinte forma: observação atenta dos títulos, leitura dos resumos, introdução e, em algumas, as considerações finais para buscar uma tese que se aproximasse do nosso objeto de doutoramento que consiste em “Analisar as repercussões das políticas de regulação por resultados na gestão democrática da educação básica: inflexões nas condições de controle social em municípios brasileiros”. Após esse processo minucioso, decidiu-se pela tese de Ildo Salvino de Lira que trabalhou a Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014) – Recife, 2018. 196 f.

Com o olhar em todos os elementos que compõem a tese, na Análise de Conteúdo de Bardin (2016) e da Metapesquisa de Mainardes (2018b) optou-se por analisar a tese a partir de três categorias. A primeira está relacionada às características básicas da tese: a temática e o tema correlato, as fontes de coleta de dados (documentos, bibliográficas, entrevista, observações in loco, etc), denominadas de “Caracterização básica”. A segunda diz respeito aos níveis de análise adotados pelo autor da pesquisa, referencial teórico utilizado e a abordagem (qualitativa, quantitativa, quali-quantitativa), que é “Abordagem teórico-metodológica”. Por fim a terceira categoria envolveu os aspectos epistemológicos e epistemológicos, tendo e denominado de “Perspectiva teórico-epistemológica”.

É importante mencionar que não houve a intenção de comparar os resultados entre a tese analisada com as pesquisas já desenvolvidas, como geralmente se faz na revisão de literatura. Também não se pretendeu verificar como a pesquisa de uma determinada temática vem ganhando escopo ao longo do tempo, como se faz no estado do conhecimento, mas analisar como o autor tem operado com as questões teórico-epistemológicas em seu trabalho.

A categoria de análise *Caracterização Básica* pode ser definida como descritiva e tem por finalidade apresentar elementos de identificação e caracterização do objeto de análise, neste caso, a tese selecionada. O autor Ildo Salvino de Lira é pedagogo e atua como professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação (DME) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I (João Pessoa)¹. Seu doutoramento realizou-se na Universidade Federal de Pernambuco, concluído em 29 de junho de 2018, vinculado à Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação.

A orientadora da tese foi a professora doutora Luciana Rosa Marques que é Graduada em Pedagogia, com Mestrado em Educação, Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-Doutoramento na Universidade Federal de Goiás (2018 - 2019). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada à Linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, e integra as redes de pesquisa: Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe), e

¹ Fonte: Currículo Lattes. Acesso em: 27 abr. 2020.

Rede de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Gestão da Educação (REPLAG). É coordenadora do GT 05 (Estado e Política Educacional) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)².

Uma questão importante nessa relação entre orientando e orientador é a simetria com o campo de atuação do orientador, bem como a afinidade com o tema de pesquisa. De acordo com Eco (2008, p. 33) “[...] isso é útil até didaticamente porque o candidato poderá valer-se de conselhos da parte de um professor muito bem-informado sobre o assunto, e utilizar como material de fundo e de comparação as teses elaboradas por outros estudantes sobre temas afins.”

A pesquisa em questão teve como lócus as escolas da Rede Estadual de Pernambuco, situadas nos municípios Igarassu, Paulista, Recife, Abreu e Lima, Camaragibe e São Lourenço da Mata, da Região Metropolitana de Recife abarcando, nesse sentido, as Gerências Regionais de Educação (GREs) (...) Recife Norte, Metropolitana Norte e Metropolitano Sul (LIRA, 2018).

Lira (2018) se propôs a investigar a política de responsabilização educacional, tendo a rede estadual de ensino de Pernambuco como campo empírico e como recorte temporal o período entre 2007 a 2014. O tema correlato de sua proposta foi a reforma da educação na perspectiva da gestão gerencial, centrada nos resultados e responsabilização dos profissionais do magistério. A hipótese do autor se dá na formulação de uma política de responsabilização educacional que emergiu como a principal medida delineada a fim de consolidar a melhoria dos resultados educacionais de Pernambuco.

As fontes que sustentam a pesquisa e análise de tal política foram os documentos - Planos de governo, PMGP-PE - Programa de Modernização da Gestão Pública, PPE - Pacto Pela Educação; as Legislações - Lei de Responsabilização Educacional e Lei do BDE - Bônus de Desenvolvimento da Educação; nas escolas o Projeto Político-Pedagógico, Termo de Compromisso, Atas do Conselho Escolar e Plano de Ação; as entrevistas semiestruturadas com professores em diferentes funções (docência, coordenação e direção escolar) das 6 escolas envolvidas e produções acadêmicas sobre o fenômeno em estudo.

Em políticas educacionais poderíamos dizer que as fontes abarcam peças e sujeitos variados de onde se possa extrair informações que expressem práticas, conceitos, valores e relações entre pessoas, instituições e os tempos passado, presente e futuro, considerando que alguns documentos referem-se a planos que prospectam o futuro. (SILVA; JACOMINI, 2019, p. 12).

As fontes nos permitiram analisar o fenômeno dentro de determinados critérios, não se prendendo ao senso comum, pois “[...] o espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza [...]” (BACHELARD, 1996, p. 12).

² Fonte: Currículo Lattes. Acesso em: 27 abr. 2020.

A categoria *Abordagem teórico-metodológica* tem por foco analisar a dinâmica procedimental utilizada pelo autor na tese, no sentido de perceber o alinhamento e os níveis de análise adotados.

A partir da análise do trabalho, constata-se que contexto abordado é o neoliberal e que seus desdobramentos se dão por meio da Reforma do Estado. Mesmo que apoiado em referenciais de matrizes epistemológicas variadas, dedicou sua atenção a um espaço regionalizado, apontando mudanças na perspectiva de estudos sobre políticas públicas nacionais (SILVA; JACOMINI, 2019).

Quanto ao quadro teórico, foi possível observar que menos de dois terços dos autores citados no referencial teórico são, de fato, utilizados para dar sustentação ao texto. Isso demonstra um certo grau de fragilidade teórico-metodológica. O que chamou a atenção foi Ball não ter sido mencionado no quadro teórico, uma vez que a Abordagem do Ciclo de Políticas dele é o principal referencial.

A Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball foi adotada como a principal referência teórico-conceitual, pois permite apreender o caráter complexo e controverso da política educacional. Com tal abordagem, Lira (2018) conseguiu avançar nos níveis de análise em sua hipótese sobre a necessidade da formulação de uma política de responsabilização educacional como a principal medida a fim de consolidar a melhoria dos resultados educacionais de Pernambuco. O Ciclo de Políticas de Ball compreende cinco etapas: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O autor da tese selecionada optou por trabalhar com os três primeiros contextos.

O contexto de influência é o espaço de construção dos discursos políticos, com disputas de interesse de diversos grupos com a intenção de influenciar os caminhos da educação e sua compreensão. É nesse contexto que, de acordo com a legitimação de determinados conceitos, se constitui um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006). Foi nesse sentido que Lira (2018) compreendeu a dinâmica utilizada por Eduardo Campos, então governador de Pernambuco, em definir junto a seus pares uma política por resultados e responsabilização para a melhoria da educação.

O nível de análise da formulação da política pode ser pensado no contexto de produção de textos do ciclo de políticas de Ball. Segundo Mainardes (2006), esse contexto é visto como o mais simples e evidente. É onde se produz os textos que vão representar a política. Estes podem ganhar diferentes formas, como: documentos oficiais, documentos políticos, pronunciamentos, vídeos etc. Foi possível perceber na tese analisada que Lira (2018) trouxe à tona este contexto, pois destacou que os documentos que serviram de base para a implantação da política por resultados e responsabilização foram resultados de disputas e acordos de grupos políticos que visavam o controle de suas representações, sendo que por vezes os documentos não apresentavam coerência, tampouco clareza.

O contexto da prática, para Mainardes (2006), é onde manifestam os desdobramentos do contexto de produção de textos, das vivências dos textos políticos com seus efeitos e consequências. Este é o momento em que entram em cena as interpretações e compreensões dos professores e demais profissionais levando a cabo suas capacidades criativas na prática. É possível perceber que

não se trata de uma simples implementação. Assim, foi perceptível a análise dos desdobramentos da política apontada por Lira (2018) em sua tese, onde destacou as divergências nos discursos dos professores e dos demais profissionais entrevistados.

Em função da natureza do objeto e dos objetivos, o autor privilegiou a abordagem qualitativa, que exigiu grande empenho na manipulação dos dados, com a intenção de ir além da mera descrição, procurando interpretar e argumentar. Lira (2018) considera que o fenômeno investigado, não é um dado neutro, isolado da dinamicidade social, pois estabelece um elo constante com diversos condicionantes e sujeitos sociais que lhe atribuem significados.

Na tentativa de realizar uma análise dos elementos epistemológicos da tese em questão, optou-se por criar uma categoria específica: "*Perspectiva teórico-epistemológica*". De acordo com Mainardes (2017, p. 04), "o enfoque das epistemologias da política educacional é formado por três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico."

A perspectiva epistemológica, de acordo com Mainardes (2017, p. 04), é a "cosmovisão que o pesquisador assume para orientar a sua pesquisa. Alguns exemplos são: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, pluralismo." Nesse sentido, Lira (2018) permeia por alguns caminhos em sua análise epistemológica, por vezes se pautando numa perspectiva estruturalista, como na utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball para analisar e compreender como se constituiu a Reforma da gestão pública no Estado de Pernambuco durante o governo de Eduardo Campos, e por outras, numa perspectiva mais pós-estruturalista quando analisa suas repercussões no interior das escolas e GREs.

O posicionamento epistemológico, conforme Mainardes (2017), precisa estar alinhado com a perspectiva epistemológica e vinculado ao campo de estudo no qual o pesquisador constitui seu posicionamento com relação ao objeto estudado. "Alguns exemplos de posicionamento epistemológicos são: crítico, crítico-radical, crítico-analítico, reprodutivista, neoinstitucionalista, jurídico-institucional, empirista, neoliberal, entre outros." (MAINARDES, 2018a, p. 06). Desta forma, Lira (2018) se pauta na Abordagem do ciclo de políticas de Ball – o *contexto de influência*, o *contexto de produção de texto*, o *contexto da prática* – para compreender as Reformas educacionais implantadas por Eduardo Campos.

No caso da responsabilização, Lira (2018) destaca que a mudança de postura do professor ou diretoria atrelada à bonificação e não, necessariamente, a melhoria ou a qualidade da educação. Registra uma tendência para que os fins da educação sejam confundidos e/ou obscurecidos pelo interesse de recebimento da bonificação, levando os profissionais a naturalizarem os valores, bem como atrelar uma boa educação à notas altas. Assim, percebemos no posicionamento do autor um tom crítico-analítico para com a forma de dinamização do campo da prática da reforma educacional do governo Campos.

No que tange ao enfoque epistemometodológico, é importante compreender o contexto e o percurso histórico do pesquisador, pois sua visão de mundo, que será determinante para a construção do enfoque epistemológico, se constitui a partir destas experiências.

[...] enfoque epistemológico é o modo em que se constrói metodologicamente a pesquisa a partir de uma determinada perspectiva epistemológica e de um posicionamento epistemológico. Nenhuma metodologia é neutra, por essa razão, ao explicitar suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica da metodologia de sua pesquisa, cuja construção deve partir da posição e perspectiva epistemológica desenvolvendo construções metodológicas consistentes. (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 158).

A concepção de mundo do pesquisador é importante, pois todos temos um posicionamento epistemológico, uma forma de ver o mundo. Porém não podemos nos apegar a uma única visão de mundo a ponto de não permitir enxergar limitações ou até mesmo falhas nas análises. Segundo Meksenas (2008 apud TELLO; MAINARDES, 2015) um pesquisador não pode ter um posicionamento rígido, é necessário muitas vezes flexibilizar, pois em algumas situações o objeto de estudo exige outra perspectiva epistemológica durante a investigação.

Nesse sentido, além de utilizar a Abordagem do Ciclo de Políticas, o autor se apropriou de artigos sobre o contexto da prática, ou seja, pesquisas dedicadas também a estudar a reforma da gestão pública no governo de Eduardo Campos. Ainda se valeu de documentos e entrevistas com os sujeitos das escolas pesquisadas.

O enfoque epistemológico delinea-se num sentido descritivo-analítico na tese de Lira (2018), onde o autor apresenta consistência em seu referencial teórico e metodológico (ciclo de políticas). Analisa e discute os dados. Apresenta postura crítica acerca da posição do Estado quanto a reforma da gestão pública e da receptividade e implantação nas escolas. Essa perspectiva crítica é reforçada por nos dizeres de Koch e Harrington (1998 apud MAINARDES, 2017), em que o pesquisador precisa desenvolver uma consciência crítica permanente em relação aos aspectos sociais no contexto do processo de produção do conhecimento.

Quanto às questões relacionadas à perspectiva e ao posicionamento epistemológico, o autor trabalhou com a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, destacando as três primeiras etapas: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Com isso pode utilizar-se de um posicionamento crítico, apontando as variáveis encontradas no contado com os sujeitos de sua pesquisa. No que tange ao enfoque epistemológico, foi possível observar um fio condutor que articula as partes da pesquisa, com coerência, coesão e rigorosidade.

É importante destacar a necessidade de se construir um acervo teórico-metodológico. De acordo com Bourdieu (2009, p. 42, apud SCHNEIDER, 2014) resguarda que, para produzir ciência, “é preciso muitas vezes [...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico.” Estas reflexões, todavia, ainda demandam um caminhar, pois somente assim poderemos avançar nas pesquisas de política educacional.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Análise Teórico-Metodológica. Políticas de Regulação. Gestão por resultados.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico. In: BACHELARD, Gaston. **A formação científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 11-28.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- ECO, Umberto. A escolha do tema. In: ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008. p. 7-34.
- LIRA, Ildo Salvino de. **Responsabilização educacional no contexto da gestão por resultados na rede estadual de ensino de Pernambuco (2007-2014)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230034, 2018a.
- MAINARDES Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e173480, 2017.
- MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018b.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 5-13, jan./abr. 2014.
- SILVA, Antonia Almeida; JACOMINI, Márcia Aparecida. Pesquisa em Políticas Educacionais: escolhas temáticas e fontes em debate (2000-2010). **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.
- TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PRESENTES NO PROJETO DE FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

SIMÃO, Andréia Aparecida

Universidades do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

andreasimao11@gmail.com

Financiamento: CAPES

O propósito, nesse trabalho¹, é estudar as implicações das competências socioemocionais na formação do trabalhador. Trata-se de um tema recente, refletido na segunda década do século XXI advindo de órgãos internacionais com especificidades para formação de políticas públicas de educação nacional. O objetivo e problematização dessa pesquisa recaem sobre que interesses econômicos e políticos determinam a formação do trabalhador nas diretrizes socioemocionais, no Brasil, na segunda década do século XXI de acordo com as relações estabelecidas nos interesses de classes presentes na OCDE e no Instituto Ayrton Senna (IAS).

Esse questionamento macro, problematizado, desencadeia outras questões, as quais consideramos pertinentes para compor o escopo investigativo aqui proposto. Quais sejam: 1) como as competências socioemocionais foram construídas nas relações com organismos multilaterais – OCDE e UNESCO?; 2) Em que âmbito se estabelece a atuação do IAS e sua articulação à OCDE como Aparelho Privado de Hegemonia dos interesses do capital no Brasil? 3) Que relações são estabelecidas com os interesses de classes presentes na OCDE e no IAS? 4) De qual forma se organiza a atuação do IAS e outras organizações como Aparelho Privado de Hegemonia no desenvolvimento das competências socioemocionais? 5) As competências socioemocionais proporcionam que condições de formação do trabalhador?

Nesta pesquisa, procuramos analisar o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador, considerando suas múltiplas determinações e sua localização histórica no século XXI, no Brasil, verificando suas relações com Organismos Multilaterais, a exemplo da OCDE, e Aparelhos Privados de Hegemonia, a exemplo do IAS.

Para fins de identificar e conhecer a incidência da discussão acerca do tema na produção científica da área de políticas educacionais no Brasil, realizamos levantamento bibliográfico em três meios de divulgação da produção do conhecimento na área: em periódicos especializados de circulação nacional - Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC, Biblioteca científica eletrônica online - SciELO e em Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Finalizando o levantamento, identificamos artigos, dissertações e teses com condições essenciais para desenvolvimento, compreensão e análise do tema proposto. Entendemos que

¹ Oriundo do projeto de pesquisa da tese de doutorado.

a temática das competências socioemocionais são discutidas por todos os autores pesquisados estando eles de comum acordo com as várias nomenclaturas utilizadas: "competências" socioemocionais, "habilidades" socioemocionais, "socioemocional", competências "emocionais" e habilidades "emocionais". O *corpus documental* dos trabalhos são políticas dos organismos multilaterais: OCDE e UNESCO, a maioria dos autores explicitam sua análise das políticas, outros não as referenciam, porém deixam nítidas, em suas afirmações e/ou críticas, a atuação dos organismos.

O caminho inicial para o estudo desse objeto está sendo explorar as categorias empíricas como primeira aproximação com o tema buscando conhecer fatos e fenômenos relacionados ao problema a ser investigado, levantando subsídios para além de entender, conhecer as relações estabelecidas com problema e objetivos. Dessa forma, nos permite delinear o campo para buscar o entendimento do fenômeno, em específico, as competências socioemocionais e formação do trabalhador, em seu âmbito de complexidade, especificidade o qual constitui natureza social e cultural por meio de análise, observações e interpretações em sua aparência e essência.

Sobre os materiais empíricos levantados, os quais darão sustentação à investigação das competências socioemocionais implicadas na formação do trabalhador, existe preocupação na verificação e análise dos documentos, pois de acordo com Fischer (2002, p. 49) há a "necessidade de operarmos cuidadosamente sobre os materiais empíricos" uma vez que a teoria não se desvincula do método e nessa autonomia de análise é que pode aparecer a originalidade do trabalho. Preliminarmente, a base empírica dessa pesquisa está nos documentos: Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (OCDE, 2015); Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998); Relatórios Anuais de Resultados do Instituto Ayrton Senna referente aos anos de 2012 a 2019; Competências Socioemocionais: material de discussão (IAS, 2014), os E-books sobre as macrocompetências: Engajamento com os outros (IAS, 2020a), Abertura ao novo (IAS, 2020b), Amabilidade (IAS, 2020c), Autogestão (IAS, 2020d), Resiliência emocional (IAS, 2020e).

Na análise de documentos há estabelecido a complexidade no verificar a articulação e implementação das políticas, uma vez que são os "intelectuais, singulares ou coletivos que articulam, organizam e implementam as políticas." (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 86). Questionamos, ao analisar uma política, se na sua essência existe "inseparabilidade de discurso e prática." (FISCHER, 2002, p. 50). Porém para Bourdieu (2008), o pensamento crítico do pesquisador leva a análise desse discurso.

Ao delinear a direção dessa pesquisa, uma das abordagens é a pesquisa qualitativa que, de acordo com Van Zanten (2004, p. 31), "o trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade." É importante ater-se sobre a dificuldade em estabelecer postura diante do material discursivo e também do material de observação, pois os atores estão cada vez mais reflexivos, uns tomam distância da categoria e analisam de maneira crítica o discurso, assim como outros se encontram em situação de maior dominação (VAN ZANTEN, 2004).

Encontramos nas determinações das organizações multilaterais a formação para o trabalhador do século XXI. Procuramos entender qual o papel do pesquisador e do sujeito o qual interroga, no sistema capitalista. Em relação à presente pesquisa, existe preocupação em descobrir os emaranhados e vinculações que possam estar nas entrelinhas dos documentos. Qual é a natureza do material empírico? Quais articulações e contradições estão presentes na complexa rede de relações? A busca pela compreensão do material empírico nos leva a “formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro das possibilidades daquele exato momento de inauguração de nosso estudo.” (FISCHER, 2002, p. 55).

A proposta de trabalho está nas bases das categorias do materialismo histórico dialético, “como ferramenta para ler o real.” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 87). Cabe ao pesquisador verificar as contradições sociais, a historicidade do fenômeno em sua totalidade. Fica ao encargo deste, estudar a relação capital-trabalho; por onde o sujeito está envolvido em suas relações sociais e de trabalho e que instrumentos compreensivos/determinados para a formação do trabalhador são esses das competências socioemocionais?

As competências socioemocionais são pauta de discussões para encaminhamento de políticas públicas no Brasil. Começam a ser discutidas, em nível nacional, no ano de 2013 pelas agências: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a organização sem fins lucrativos: Instituto Ayrton Senna (IAS). Da parceria estabelecida pela OCDE e IAS surge o instrumento de avaliação “Projeto SENNA (*Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment*)”². O Projeto SENNA é um modelo de avaliação em larga escala, desenvolvido em parceria com IAS, OCDE, MEC e o Governo do Rio de Janeiro.

O instrumento de avaliação *Social and Emotional or Non-cognitive Nation wide Assessment* – SENNA foi elaborado a partir da estrutura alinhada a taxonomia de personalidade dos Cinco Grandes Fatores - *Big Five* - e perspectivas teóricas da psicologia positiva além de estrutura do caráter CCR (Center for Curriculum and Redesign), KIPP ou a Aprendizagem Social e Emocional (SEL) – características individuais que podem ser incentivadas por práticas adequadas (OCDE, 2015, p. 35). O modelo dos cinco grandes fatores (sistema de classificação de personalidade) apresenta cinco dimensões básicas: 1. extroversão; 2. amabilidade; 3. conscientização; 4. estabilidade emocional; 5. abertura a novas experiências (OCDE, 2015).

A Organização econômica intergovernamental (OCDE), surgiu em 1961, com sede na França e objetivo de expandir globalmente sua atuação. A integração com os membros participantes se estabelece na assinatura da convenção da Organização para a Cooperação Econômica Europeia - OECE – 1948, em 1960, após o sucesso da OECE ao administrar o Plano Marshall – com financiamento americano – para reconstrução da Europa devastada pela Segunda Guerra Mundial (OCDE). Alguns países líderes juntamente com Estados Unidos e Canadá compreenderam que poderiam estender a atuação para além do continente europeu e reestruturaram a organização atual para

² SENNA é uma sigla inglesa que significa Avaliação Nacional Não-cognitiva ou Socioemocional.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE - onde pudessem elaborar políticas para auxiliar países com baixo desenvolvimento.

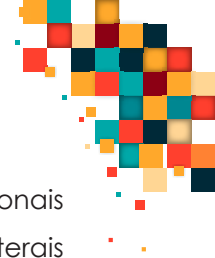
O Instituto Ayrton Senna é uma Organização sem fins lucrativos (ONG) que completou 25 anos de atuação em 2019. Está incluído no terceiro setor com ações voltadas para assistência social no âmbito da educação e cultura. Visualizando a educação integral, inicia suas atividades em 1994, com Viviane Senna, fundadora e atual presidente. Objetiva capacitar educadores, propor políticas públicas, atuando em torno de soluções educacionais no âmbito pedagógico, da gestão educacional e avaliação em larga escala como é o caso das competências socioemocionais. Direcionam suas atividades ao Ensino Fundamental e Médio promovendo parcerias com Secretarias de Educação no intuito de “fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos.” (IAS, 2014, grifo nosso).

Recebeu em 2004 a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento por focar a atuação na educação para o século 21. Seguindo pelas relações com organismos multilaterais, foi convidado em 2012 a participar do grupo de organizações parceiras da OCDE. Se constituíram a primeira organização no Brasil, por desenvolver projetos de impacto social, a participar na NetFWD (Net Forward)³. O NetFWD, promove encontro para os formuladores de políticas em nível global e parceiros em organizações multilaterais, fica situado no Centro de Desenvolvimento da OCDE. Reúne líderes em filantropia e formuladores de políticas e especialistas da OCDE.

De acordo com Primi e Santos (2014), o Relatório Delors (DELORS, 1998), publicado pela UNESCO em 1996, fundamenta o debate sobre a formação de competências socioemocionais com foco significativo (em dois) dos quatro pilares: aprender a ser, aprender a viver juntos (*competências socioemocional*), seguindo para aprender a conhecer, aprender a fazer (*competências cognitivas*). Segundo o Relatório Delors (DELORS, 1998, p. 20-21) tais necessidades referenciam tanto “instrumentos essenciais de aprendizagem” (oralidade, cálculos matemáticos, escrita) - competências cognitivas - quanto “conteúdos educativos fundamentais” (aptidões, valores, atitudes) - competências socioemocionais. Essas necessidades estão relacionadas às competências do profissional, exigidas para a formação do trabalhador pelas vias do capital.

Seguindo a linha do Relatório esses instrumentos e conteúdos desenvolvidos conjuntamente, ampliam saberes cognitivos e socioemocionais para além das fronteiras da escola, onde o ser humano desenvolve capacidades de sobrevivência, do viver, trabalhar “com dignidade” melhorando a qualidade de vida e aprendendo constantemente (DELORS, 1998). Nas diretrizes da OCDE (2015) e UNESCO (DELORS, 1998) a escola colabora na formalização do modelo pré-estabelecido para a tipologia do sujeito/trabalhador - flexível, polivalente, individualizado – nas determinações da estrutura capitalista. Logo, a escola é responsabilizada de forma direta sobre a formação do trabalhador, uma vez que “passam a ser cada vez mais importantes para o processo de formação de competências.” (OCDE, 2015, p. 83).

³ Rede de Fundações que Trabalham para o Desenvolvimento (NetFWD).



Em discussão iniciada pela OCDE (2015) e UNESCO (2016), as competências socioemocionais são pauta para desencadeamento de pesquisas, análise e reflexões por organizações multilaterais e grupos empresariais, além de encaminhamentos de políticas públicas em vários países inclusive no Brasil. A proposta da OCDE (2015) é o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para a criança e o jovem, quando adultos, tenham sucesso na vida. A UNESCO (DELORS, 1998) pauta na autenticidade e harmonia do desenvolvimento humano para diminuição da pobreza e exclusão social.

O documento da OCDE (2015, p. 74) sobre o processo de desenvolvimento socioemocional, evidencia que “competência gera competência” havendo a necessidade de solidificar as competências ainda na infância. Pois, é necessário ter competências consistentes antes de a criança atingir a adolescência. Período esse que o adolescente passa a integrar os interesses de classes no projeto do capital para juventude trabalhadora contido nos Programas de Aprendizagem Profissional (KATREIN, 2018).

A emergência do modelo toyotista de produção instaurou uma mudança paradigmática: o trabalho fragmentado da linha de montagem do taylorismo/fordismo foi sendo substituído pela organização flexível. Esta exige escolaridade e formação técnica profissional para o desenvolvimento das competências. A aprendizagem flexível está nas bases da capacidade de aprender a aprender, maior autonomia, decisões rápidas, identificação/identidade com valores da empresa, prevenir problemas e reagir a imprevistos a partir da obrigação em contexto voluntário, atuar e liderar equipes além de aperfeiçoamento contínuo. Nas bases das competências socioemocionais, o sujeito é submetido, a uma formação que se estabelece “de acordo com as demandas do mundo contemporâneo.” (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 12).

As relações das competências socioemocionais, projeto desenvolvido pela OCDE (2015) se estabelecem com a UNESCO com o documento Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors (DELORS, 1998). Segundo Primi e Santos (2014, p. 14) “é um dos documentos marcantes da mudança de discurso educacional em resposta aos novos desafios e sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: (i) Aprender a Conhecer, (ii) Aprender a Fazer, (iii) Aprender a Ser, e (iv) Aprender a Conviver.” O Relatório da UNESCO pauta que “as políticas educativas [constituem] um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.” (DELORS, 1998, p. 12).

O que passa pelo desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais é a reconfiguração do perfil do trabalhador como: perseverança, sociabilidade e autoestima. A primeira se relaciona a estada alongada do trabalhador nas empresas, os jovens ficam pouco tempo em cada emprego, são abarcados pelo imediatismo do reconhecimento, da expectativa, que o processo acumulativo não aplica, explora. A segunda, se articula com o bem conviver com outro e a autoestima está próxima das relações de saúde a exemplo da obesidade como risco de problemas físicos, mentais e sociais.



Para aprofundamento empírico e teórico do tema em investigação entendemos, até esse momento, como resultados parciais da pesquisa quatro pontos de discussões: 1. como as competências socioemocionais foram construídas nas relações com organismos multilaterais (OCDE e UNESCO) e seus encaminhamentos na política mundial; 2. a articulação do Instituto Ayrton Senna com a OCDE e que interesses de classes estão presentes; 3. a atuação IAS e outras organizações como aparelho privado de hegemonia no desenvolvimento das competências socioemocionais; 4. identificação das condições de formação do trabalhador no contexto das competências socioemocionais e as múltiplas determinações.

Como resultados parciais, apresentamos algumas ideias gerais emergentes da análise da empiria. Nas diretrizes da OCDE (2015) e UNESCO (DELORS, 1998) a escola colabora na formalização do modelo pré-estabelecido para a tipologia do sujeito/trabalhador - flexível, polivalente, individualizado – nas determinações da estrutura capitalista. Percorremos um caminho em direção ao entendimento de que na formação do trabalhador e suas competências socioemocionais, estão sob determinações econômicas e hegemonia do capital. Há necessidade de avançar com a análise documental na busca por sínteses, ideias, expressão de concepções, que mostrem as relações do poder hegemônico, a reprodução das relações de produção, a mediação, a contradição em sua totalidade para que possamos compreender e analisar o sentido das competências socioemocionais na formação do trabalhador, bem como verificar suas relações com Organismos Multilaterais, a exemplo da OCDE, e Aparelhos Privados de Hegemonia, a exemplo do IAS. Seguimos na prática dessa pesquisa organizando análises e reflexões sobre as competências socioemocionais e seu movimento na formação do trabalhador, articulados aos interesses de classes.

Palavras-chave: Competências socioemocionais. Formação do trabalhador. Educação e trabalho. Políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Geórgia; RUMMERT, Sonia; GONÇALVES, Leonardo (org.). **Trabalho e Educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Editoria da FURG, 2019. p. 83-120.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspensão: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorrober (org.). **Caminhos Investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DPEA, 2002.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Abertura ao novo**. E-book. 2020b. Disponível em: <https://institutoayrton-senna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Amabilidade**. E-book. 2020c. Disponível em: <https://institutoayrton-senna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Autogestão**. E-book. 2020d. Disponível em: <https://institutoayrton-senna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Competências Socioemocionais**. E-book. 2014. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Engajamento com os outros**. E-book. 2020a. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Resiliência emocional**. E-book. 2020e. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 15 set. 2020.

KATREIN, Camila S. **Os programas de aprendizagem profissional e o projeto do capital para a juventude trabalhadora**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRIMI, Ricardo; SANTOS, Daniel. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: IAS, 2014.

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF, 2016.

VAN ZANTEN, Agnés. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22 n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PADROZINAÇÃO E GERENCIALISMO

OLINQUIVECZ, Ana Carolina Zamulhak
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
anaazamulhak@gmail.com

LIMA, Fernanda Hubner de
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
fernandahubnerdelima@gmail.com

SANDRI, Simone
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
simone.sandri@unioeste.br

O tema desse texto são os fundamentos que sustentam a Base Nacional Comum Curricular. Para esse estudo, consideramos a premissa de que a BNCC é parte constituinte de um projeto de educação para o Brasil com vistas a se alinhar ao projeto social de interesse do setor privado.

O objetivo é analisar os fundamentos teóricos da BNCC e sua relação com o projeto hegemônico de educação.

A abordagem qualitativa foi respaldada pela pesquisa bibliográfica e documental. Sobre a pesquisa bibliográfica, levantamos os principais aspectos que motivaram a elaboração da BNCC, o seu conteúdo e suas articulações com o projeto hegemônico de educação. A pesquisa documental focou na análise do documento orientador da BNCC.

Para iniciarmos nossa discussão, consideramos importante diferenciar a elaboração sobre base nacional comum típica dos anos de 1970 da abordagem que desencadeou a BNCC.

A discussão a respeito de uma base comum nacional surgiu dentro do movimento pela formação de professores, no final dos anos 1970 e no início dos anos 1980, na I Conferência Brasileira de Educação. Dentre os debates, é exposto que essa base deveria ter como princípio “inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país.” (SAVIANI, 2016, p. 74).

Esse ideal de base comum é incorporado no texto da Constituição Federal (CF) de 1988, no Art. 210, que afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). A constituição de uma base comum para educação nacional, portanto, está prevista na Constituição Federal de 1988, com base no debate traçado pelos movimentos populares, sociais e educadores presentes nos anos de 1980, no Brasil.

Dando sequência ao que foi previsto na CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, estabelece no Art. 26 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar,

por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 2005, p. 16).

A LDB regulamenta uma base nacional comum para os currículos das três etapas da educação básica, dispondo de obrigações a respeito das disciplinas que deverão constar na base. O Art. 9, inciso IV, dispõem que cabe à União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 2005, p. 10).

Para Saviani (2016), o Art. 9 da LDB nº 9.394/96 confirma que as determinações estabelecidas na LDB são contempladas com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) relativas as etapas da educação básica. Ressalta que em um documento elaborado pelo MEC sobre a Base Nacional Comum Curricular se reporta as DCNs, que continua vigente mesmo com a aprovação da BNCC.

Percebemos que a discussão sobre uma base nacional comum curricular, anos de 1980, se diferencia da proposta que passou a ser fortalecida e encaminhada no atual momento. Dentro da antiga proposta, não caberia ao Estado ou aos intelectuais da época, estabelecerem os conteúdos do documento, mas sim surgir a partir de análises e experiências, cuidadosamente discutidas, visando chegar aos aspectos fundamentais para a educação (SAVIANI, 2016).

Dadas as diretrizes curriculares para as etapas da educação básica, consideramos que os sistemas estaduais, municipais e as instituições escolares possuem referências/diretrizes de orientação nacional para os currículos escolares. Sendo assim, já tendo um documento que orienta e regulamenta os currículos escolares, o que determinou a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular?

Compreendemos que a demanda por uma base nacional comum curricular, no atual momento, está atrelada à concepção de currículo padronizado para atender as exigências das avaliações em larga escala, conforme o documento orientador da BNCC menciona:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13).

Para Silva (2005), selecionar e definir os conhecimentos e saberes que serão ensinados é uma “operação de poder”. O currículo define qual o tipo de homem será formado para a sociedade, a partir dos conhecimentos que são escolhidos para determinar essa formação. Observamos, a importância da construção do currículo e a motivação do empresariado para acompanhar e

propor a construção da BNCC, no sentido de disputar os saberes que serão ensinados, com isso, direcionando a formação humana das novas gerações de brasileiros.

A concepção de currículo padronizado remete ao início do século XX, quando a concepção de currículo escolar, defendida por Bobbitt, teve como base a fábrica, inspirada na teoria da administração científica de Taylor. Tal currículo consistia em especificações sobre os métodos, objetivos e competências técnicas, voltados para resultados que possam ser mensurados (SILVA, 2005).

A BNCC retoma essa organização curricular por competências, priorizando as demandas das avaliações em larga escala, como o PISA - citado no próprio documento, conhecimentos práticos que remete ao neotecnicismo.

No final do século XX, a utilização do adjetivo neotecnicismo era voltada para preocupações com o retorno da pedagogia tecnicista e o que fazer para retardar tal retorno, hoje, segundo Freitas (2011, p. 3), “[...] seu objetivo é organizar a educação como os negócios são organizados: o que é bom para mercado é bom para a educação.” Desta forma, professores e alunos são levados a atingir os melhores resultados em avaliações e testes padronizados, que além de medir o nível de aprendizagem dos alunos, medem o nível socioeconômico, direcionando o investimento, tanto financeiro, quanto humano, a ser realizado (FREITAS, 2011).

A perspectiva neotecnicista deixa evidente os interesses do empresariado em exercer controle sobre o currículo, responsabilizando educadores e gestores, por meio de testes padronizados (FREITAS, 2011).

É possível observar que os objetivos e conteúdos do currículo passam a ser selecionados de acordo com o que se pretende avaliar nos testes padronizados, não sendo levado em conta as especificidades de cada município/escola, assumindo, como consequência, o estreitamento do currículo (FREITAS, 2011).

Silva (2018), também, afirma que a restrição curricular e metodológica propicia e colabora com um ensino voltado para avaliações em larga escala.

Para Freitas (2011), os testes padronizados não são capazes de medir e valorar todos os objetivos educacionais e mesmo os objetivos que podem ser medidos não o são em sua integralidade, compreendendo apenas competências e habilidades específicas.

Segundo a Anfope (2017, p. 2), a BNCC promove a centralização e uniformização do currículo, não levando em consideração as especificidades dos alunos e escolas brasileiras, privilegiando setores empresariais “[...] interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos.” Tais aspectos mercadológicos são explicitados por outro fundamento que identificamos na análise da BNCC, o gerencialismo.

No Brasil, a reforma do aparelho do Estado, iniciada nos anos de 1990, por meio do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, alinha a sociedade política, Estado stricto sensu, ao viés gerencial e por consequência, ajusta suas políticas sob essa perspectiva ideológica “[...] que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios.” (GAULEJAC, 2007, p. 37).

Ao analisarmos o documento da BNCC, constatamos, conforme mencionado acima, o alinhamento do currículo da Educação Básica às matrizes de avaliação em larga escala, sendo assim a ideologia gerencialista, focada em indicadores de desempenho, corresponde aos interesses de um projeto hegemônico conduzido pelo empresariado brasileiro por dentro das instâncias do Estado.

Zanotto e Sandri (2018) discutem que as avaliações anunciam pretensões de testar a qualidade da educação brasileiras, mas acabam promovendo comparações entre as instituições, sem efetivamente colaborar com a superação das fragilidades do sistema educacional. Ressaltam também que, do ponto de vista pedagógico, existe uma inversão no processo do currículo, sendo que o mesmo que deveria direcionar as avaliações e não o contrário.

Antunes (2019) afirma que as avaliações em larga escala promovem o controle da prática docente, que poderá ser responsabilizada pela qualidade de ensino. Dessa forma, o Estado transfere a responsabilidade pela qualidade da educação para escola, desconsiderando os fatores socioeconômicos, políticos e culturais.

Diante do exposto, vemos que a padronização e o alinhamento com as avaliações em larga escala indicam elementos do gerencialismo presentes na BNCC. Antunes (2019) afirma que o direcionamento do documento para uma educação pautada nos objetivos de aprendizagem evidencia a vinculação do documento à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), “um dos organismos signatários do processo de contrarreforma das políticas educacionais e, por conseguinte, do estabelecimento de elementos do gerencialismo no âmbito educacional.” (ANTUNES, 2019, p. 55).

O projeto da BNCC, no Brasil, em sua construção e implementação, foi liderado pela ONG Movimento pela Base Comum - organização composta fundamentalmente pelo empresariado brasileiro. No documento orientador da BNCC, segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 109), é possível notar a expressão dos interesses da classe empresarial na “[...] ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital.”

A participação expressiva da sociedade civil na determinação das políticas educacionais, revela a busca pela manutenção e ampliação do projeto de educação hegemônico no Brasil, projeto este que representa os interesses do empresariado brasileiro.

Mais uma vez temos evidências do posicionamento do documento que, ao alinhar o currículo com a lógica do mercado, submete a educação aos interesses neoliberais da classe dominante. Esse movimento escancara a instrumentalização do processo educativo, condicionando professores e alunos a seguirem padrões de planejamento e avaliações objetivas, de um currículo cada vez mais esvaziado de teoria. Essa forma hegemônica e uniformizada tende a determinar a prática docente, voltada para a prática neotecnista na educação

Marsiglia *et al.* (2017) afirmam que a BNCC se constituiu como mais uma expressão hegemônica do capital, com os ideais neoliberais e pós-modernas, favorecendo a classe empresarial. A maior consequência desta política é o esvaziamento dos conteúdos, negando a função social da

escola de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos. A BNCC prioriza a formação por competências, objetivos e habilidades ao invés dos conteúdos escolares, com a finalidade de preparar os alunos, filhos da classe trabalhadora, para o mercado de trabalho, em especial, para os postos de trabalho com atividades práticas e simples, portanto, sem demandar uma formação escolar mais complexa e teórica.

Tendo como base os elementos supracitados, é possível afirmar que a demanda pela Base Nacional Comum Curricular vem de uma onda neoliberal defendida pela classe empresarial brasileira. Estes, direcionam as políticas públicas de educação para a manutenção do capital, por meio da formação humana voltada para o mercado. Assim, o gerencialismo se fortalece no âmbito educacional, com a valorização das avaliações em larga escala, com o esvaziamento de conteúdos e a padronização curricular.

Palavras-chave: BNCC. Padronização. Gerencialismo.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília, 2017.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão. **Movimento-Revista de Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 6, p. 43-64, jan./jun. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira, Centro de Estudos Educação e Sociedade**. Campinas, fev. 2011.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de educação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revistas Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.

DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1997-2016)

DALL IGNA, Fernando Rodrigo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
profidrf@gmail.com

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Esta investigação teve origem em um projeto macro da Rede Ibero-americana e foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPPES SUL/Unoesc. Sua relevância situa-se na possibilidade que abre para refletir sobre a composição e a dimensão dos grupos de pesquisa em Educação Superior do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – DGP/CNPq e como vem se consubstanciando a produção do conhecimento nesse meio.

Tento como problema desta pesquisa: Quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em educação superior das universidades públicas, nas diferentes Regiões do Brasil? Por meio desta produção objetivamos apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que adotamos para nortear esta pesquisa, neste estudo buscaremos abordar o Estado do conhecimento na educação superior.

Nossa pesquisa assume um enfoque teórico-metodológico qualitativo e exploratório. Qualitativo, no sentido de que, segundo Trivinõs, (1987, p. 133),

o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Uma vez que, os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Uma vez que este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.

Devemos, porém, salientar que esta ampla liberdade na escolha teórico-metodológica mencionada por Trivinõs (1987) faz com que os pesquisadores que se propõem a realizar pesquisas de cunho qualitativo carreguem consigo a exigência de uma rígida estruturação.

Para a realização do Estado do Conhecimento foram pesquisadas publicações científicas nas modalidades Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e Artigos Científicos em cinco reconhecidos bancos de dados virtuais, sendo estes os portais Scielo, Capes Periódicos, Capes Teses e Dissertações, Biblioteca Virtual da Unicamp e IBICT.

Os descritores para busca nestes portais foram os mesmos já citados, em consonância com as **Palavras-chave** desta pesquisa, sendo: Educação Superior, Grupos de Pesquisa, Políticas

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

Educacionais, Produção do Conhecimento no Ensino Superior e Políticas de Educação Superior, respectivamente.

Esta etapa se caracterizou por um momento de levantamento do campo do conhecimento científico, além dos conhecimentos já produzidos sobre a educação superior, que é o tema central desta pesquisa. Ademais, selecionamos produções já existentes neste campo por meio de uma busca detalhada sobre o objeto de estudo, oportunizando um diálogo com os autores escolhidos.

Nossa investigação inicia por meio do portal Scielo, com o descritor *Educação Superior*, para o qual encontramos 818 produções. Destas, selecionamos quatro, uma vez que as demais tratam de temas específicos a áreas como medicina, nutrição, tecnologia, filosofia e sociologia, não se relacionando diretamente à educação superior.

No mesmo acervo, para o termo *Grupos de Pesquisa*, apuramos 3.035 trabalhos que tratam de assuntos diversos como enfermagem, educação infantil, envelhecimento humano, cineantropometria, educação física, sociologia, direito, entre outros. Devido ao elevado número de produções, aplicamos o filtro educação que resultou um total de 183 trabalhos, dos quais selecionamos quatro por estarem de acordo com o objetivo proposto por nossa pesquisa.

Por meio do mesmo portal foi realizada uma busca com o descritor *Políticas Educacionais*, quando localizamos 356 produções voltadas às políticas educacionais de distintas áreas como ensino fundamental, direito público, educação infantil, formação de professores, entre outras. Desta maneira, selecionamos cinco títulos.

Para o descritor *Produção do Conhecimento no Ensino Superior* apuramos, em uma pesquisa inicial, 1.472 produções voltadas a campos como enfermagem, conhecimento tecnológico, saúde, serviço social, entre outros. Pelo grande número de trabalhos encontrados, filtramos mais uma vez com *educação*, resultando em 35 produções, das quais selecionamos quatro que possuem relação com o tema proposto.

Já para os termos *Políticas de Educação Superior* encontramos 162 pesquisas em áreas como educação à distância, enfermagem, educação básica, políticas de avaliação da educação superior, saúde, entre outros, das quais separamos cinco produções por estarem de acordo com o objetivo da pesquisa.

Na tabela 01 constam os dados referentes às produções encontradas no portal Scielo (2016), e a quantidade de trabalhos selecionados (S) com o descritor em busca simples (BS) e busca avançada (BA) por meio de similaridade ao objeto de estudo desta pesquisa.

Tabela 1 – Quantidade de produções encontradas e selecionadas no portal Scielo

Portal/ Expressão	Educação Superior			Grupos de Pesquisa			Políticas Educacionais			Produção do Conhecimento no Ensino Superior			Políticas de Educação Superior		
	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S
Scielo	818	-	4	3035	183	4	356	-	5	1472	35	4	162	-	5

Fonte: os autores.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

Por meio do portal Capes Periódicos, com o termo *Educação Superior*, encontramos 5.160 produções nas mais diversas áreas, como: retroalimentação, enfermagem, formação continuada de professores, marketing, entre outros. Para tanto, houve a necessidade de uma filtragem que resultou em 428 produções, das quais selecionamos apenas cinco.

Com o termo *Grupos de Pesquisa* apuramos 9.390 trabalhos vinculados a várias áreas do conhecimento: enfermagem, administração, biotecnologia, informática, educação física, entre outras. Para isso, refinamos a busca associando o termo *Educação Superior*, resultando em 137 pesquisas, das quais selecionamos quatro.

Para *Políticas Educacionais* encontramos 1.611 produções em campos como: direitos humanos, prática docente, educação básica, além da educação superior, tema central desta pesquisa. Destes, por meio de uma filtragem com o termo *educação*, restaram 141, das quais selecionamos quatro para embasar teoricamente esta dissertação.

Com o termo *Produção do Conhecimento no Ensino Superior* localizamos, em uma pesquisa inicial, 5.738 produções voltadas à educação superior, além de áreas como enfermagem, conhecimento tecnológico, economia, saúde, entre outras. Com a necessidade de uma seleção mais rigorosa, usamos o termo *educação* como filtro, que resultou em um total de 215 pesquisas, restando quatro, as quais embasarão teoricamente esta dissertação.

Já para *Políticas de Educação Superior* encontramos 722 trabalhos em diversas áreas do conhecimento. Destes, selecionamos quatro.

Tabela 2 – Produções encontradas e selecionadas no portal Capes Periódicos

Portal/ Expressão	Educação Superior			Grupos de Pesquisa			Políticas Educacionais			Produção do Conhecimento no Ensino Superior			Políticas de Educação Superior		
	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S
Capes periódicos	5160	428	5	9390	137	4	1611	141	4	5738	215	4	722	-	4

Fonte: os autores.

Por meio do Portal Capes Teses e Dissertações (BRASIL, 2016) foram encontradas, para o termo *Educação Superior*, um total de 1.194 publicações nas mais diversas áreas do conhecimento, como: educação superior ponto central desta pesquisa, educação à distância, administração, entre outras.

Por meio da realização de uma filtragem mais rigorosa, para a qual utilizamos os termos *mestrado acadêmico* e *doutorado*, obtivemos um total de 532 teses de doutorado, das quais selecionamos duas por possuírem afinidade com o objeto desta pesquisa. Para o descritor *mestrado acadêmico* resultaram 50 produções, das quais escolhemos três dissertações, também por possuírem vínculo com o objeto desta pesquisa.

No mesmo portal, para o termo *Grupos de Pesquisa*, apuramos 2.899 publicações para o termo *teses*, correspondentes a inúmeras áreas, entre as quais podemos citar: saúde, economia e administração. Devido ao excessivo número de produções, fez-se necessário realizar uma melhor

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

seleção. Inserimos o termo *Educação*, que resultou em 212 teses, a partir das quais foi feita uma terceira busca, utilizando o termo *Doutorado*. Esta resultou em apenas 62 teses, das quais duas foram selecionadas por ter relação com o tema de pesquisa.

Já para o filtro *dissertações* foram encontradas 37 publicações em áreas como: psicologia, arqueologia, biociência, educação inclusiva, administração, etc. Das 37 publicações encontradas, duas foram selecionadas, uma vez que vão ao encontro de nosso tema de pesquisa.

Ainda no portal Capes Teses e Dissertações, para *Políticas Educacionais*, pesquisando por meio do filtro *teses*, encontramos inicialmente 24 publicações, das quais uma foi selecionada, por não possuírem vínculo com o objeto desta pesquisa. Já com o filtro *dissertações* apuramos, inicialmente, 65 produções em diversas áreas, dentre as quais citamos: educação inclusiva, políticas públicas educacionais, políticas sociais, geografia, etc. Destas, separamos três, por irem ao encontro do objetivo desta pesquisa.

Quanto à *Produção do Conhecimento no Ensino Superior*, localizamos inicialmente 28 teses referentes à educação superior, e destas selecionamos uma, por estar de acordo com o objeto da pesquisa. No campo *dissertações* encontramos 92 publicações referentes a áreas como ciências, química da vida e saúde, engenharia de produção, administração, etc. Destas, escolhemos três por estarem de acordo com o objeto da pesquisa.

Finalmente, para *Políticas de Educação Superior*, apuramos, com o filtro *teses*, nove publicações vinculadas diretamente à educação superior, e destas escolhemos uma tese, uma vez que a mesma possui relação com o objeto de pesquisa desenvolvido.

No campo *dissertações*, localizamos 15 trabalhos, dos quais selecionamos três, por possuir vínculo com o objeto da pesquisa.

Sobretudo, é importante ressaltar que, pelo fato de a pesquisa ter sido realizada com base no portal online Capes teses e dissertações, tivemos acesso somente ao acervo de trabalhos publicados até o ano de 2012, uma vez que o portal não se encontrava atualizado quanto ao armazenamento das produções publicadas nos anos posteriores.

Tabela 3 – Produções encontradas e selecionadas no portal Capes Teses e Dissertações

Portal/ Expressão	Educação Superior			Grupos de Pesquisa			Políticas Educacionais			Produção do Conhecimento no Ensino Superior			Políticas de Educação Superior		
	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S
Capes Teses	1194	532	2	2899	62	2	24	-	1	28	-	1	09	-	1
Capes Dissertações	50	-	3	37	-	2	65	-	3	92	-	3	15	-	3

Fonte: os autores.

Em uma pesquisa inicial no portal virtual da biblioteca da Unicamp (2016) com o descritor *Educação Superior* foram encontradas 214 publicações em áreas como: física, ciências e tecnologia, filosofia e ciências humanas, artes, dentre outras. Destas após uma busca mais avançada com o

termo *Educação*, sobraram 160 publicações, das quais selecionamos quatro, uma vez que vão ao encontro dos objetivos e do tema da pesquisa.

Para a categoria *Grupos de pesquisa*, em uma busca inicial, foram encontradas 556 publicações em áreas como: ciência médica, economia, engenharia mecânica, engenharia química, biologia, geociências, dentre outras. Em uma segunda busca com o uso do termo *Educação*. Foram encontradas 32 produções na área pesquisada e destas, selecionamos quatro por convergirem com os objetivos e o tema desta pesquisa.

Com o eixo temático *Políticas Educacionais*, em uma primeira busca foram encontradas 224 publicações nos campos de estudo: educação a distância, educação básica, educação inclusiva, educação profissional, dentre outras. Uma segunda busca, mais refinada, com a expressão *Educação*, resultou em 21 trabalhos, dos quais selecionamos cinco, posto que dialogam com nosso tema de pesquisa.

Já para o termo *Produção do conhecimento no Ensino Superior*, encontramos 748 trabalhos, provindos de áreas como: educação física, economia, agronomia, serviço social e saúde, geociências, administração, dentre outras. Realizando uma busca avançada utilizando o filtro *Educação*, apuramos 34 publicações, das quais separamos cinco.

No que se refere ao eixo temático *Políticas de Educação Superior*, em uma primeira busca foram encontradas 38 produções em áreas como: educação infantil, medicina, informática, enfermagem, engenharia de alimentos, dentre outras etc. Destas, selecionamos quatro, por irem ao encontro do tema de pesquisa proposto.

Tabela 4 – Produções encontradas e selecionadas no portal Biblioteca Virtual da Unicamp

Portal / Expressão	Educação Superior			Grupos de Pesquisa			Políticas Educacionais			Produção do Conhecimento no Ensino Superior			Políticas de Educação Superior		
	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S
UNICAMP	214	160	4	556	32	4	224	21	5	748	34	5	38	-	4

Fonte: os autores.

Em uma pesquisa inicial no portal IBICT (BRASIL, 2016) com o descritor *Educação Superior* foram encontradas 7.759 publicações nas mais diversas áreas da educação superior. Em uma busca mais avançada fazendo uso do termo *Educação*, que resultou em 707 publicações, das quais selecionamos quatro.

Para a categoria *Grupos de pesquisa*, em uma busca inicial, foram encontradas 31.973 publicações em áreas como: economia, design, educação infantil, engenharia química, biologia, informática, dentre outras. Em uma segunda busca com o uso do termo *Educação* obtivemos um total de 455 produções na área pesquisada e destas selecionamos três, por convergirem com os objetivos e o tema desta pesquisa.

Com o descritor *Políticas Educacionais*, em uma primeira busca foram encontradas 3.562 publicações nos campos de estudo educação a distância, educação básica, educação

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

profissional, dentre outras. Desta forma, realizamos uma segunda busca, com a expressão *Políticas Públicas*, que resultou em 179 trabalhos referentes ao termo pesquisado, dos quais selecionamos três, posto que dialogam com nosso tema de pesquisa.

Já para o descritor *Produção do conhecimento no Ensino Superior*, encontramos 10.951 trabalhos em uma busca prévia, provindos de áreas como: educação física, educação básica, serviço social, dentre outras. Realizando uma busca mais avançada, utilizando o filtro *Educação Superior*, apuramos 117 publicações voltadas especificamente ao termo pesquisado, das quais separamos três que vão ao encontro do tema de pesquisa.

No que se refere ao descritor *Políticas de Educação Superior*, em uma primeira busca foram encontradas 2.236 produções em áreas como educação infantil, ensino a distância, dentre outras etc. Em uma busca avançada com o termo *Políticas Públicas*, resultou em um total de 103 produções. Destas, selecionamos três por irem ao encontro do tema de pesquisa.

Tabela 5 – Produções encontradas e selecionadas no portal Biblioteca Virtual do IBICT

Portal / Expressão	Educação Superior			Grupos de Pesquisa			Políticas Educacionais			Produção do Conhecimento no Ensino Superior			Políticas de Educação Superior		
	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S	BS	BA	S
IBICT	7.759	707	4	31.973	455	3	3.562	179	3	10.951	117	3	2.236	103	3

Fonte: os autores.

No total, foram selecionadas 102 publicações científicas, sendo destes 22 referentes à palavra-chave *Educação Superior*, 19 no eixo temático *Grupos de Pesquisa*, 21 relacionadas à categoria *Políticas Educacionais*, 20 sobre o tema *Produção do Conhecimento no Ensino Superior* e 20 referentes ao filtro *Políticas de Educação Superior*.

Destes, ao analisarmos as produções encontradas na plataforma Scielo com os cinco descritores da investigação, podemos perceber que, as produções visam a debater sobre o processo de mercantilização, privatização e terceirização do ensino superior, ocorridos principalmente pela influência dos preceitos neoliberais e de organismos internacionais que, por meio de suas políticas de financiamento, impõem aos países em desenvolvimento políticas de educação buscando atender aos interesses dos grandes capitais mundiais.

Quanto às produções encontradas no banco de dados Capes Periódicos com as cinco palavras-chave da investigação, se verificou que se vinculam em três grandes eixos. Estes eixos são: *Reforma e Expansão do Ensino Superior no Brasil*, *Internacionalização do Ensino Superior* e *Produção*, e *Mercantilização e Privatização do Conhecimento no Ensino Superior Brasileiro*.

No que tange as produções encontradas no banco de dados Capes Teses e Periódicos com os cinco descritores da investigação, podemos perceber que as produções estão direcionadas à reforma e reconfiguração do ensino superior, que foi e ainda é embasada nos ideais neoliberais e capitalistas.

Selecionadas e analisadas as produções selecionadas no portal Biblioteca Virtual da Unicamp, verificamos que uma destas teve sua pesquisa voltada ao Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Já no que se refere às demais pesquisas selecionadas, concluímos que essas possuem como tema central a expansão e a democratização do acesso à educação superior durante os governos FHC e Lula da Silva, políticas empregadas que acabaram por gerar o sucateamento das universidades públicas brasileiras e a abertura do campo da pós-graduação, mais especificamente dos grupos de pesquisa aos interesses econômicos do Estado e dos setores privados.

Já no que se refere as produções selecionadas no portal IBICT, podemos verificar que as mesmas se vinculam ao problema da presente, uma vez que as mesmas apontam como objeto de estudo temas voltados às políticas de avaliação da educação superior brasileira e ao ensino superior como atividade empresarial diante do peso da mão liberal sobre as políticas de educação superior desenvolvidas pelo Estado. Estes objetos de pesquisa exercem uma grande influência sobre os estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa.

Para tanto, entendemos que se faz necessário um debate aprofundado quanto à qualidade das pesquisas e dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico, principalmente com relação às políticas públicas e educacionais para o ensino superior e às pesquisas desenvolvidas no âmbito das universidades brasileiras.

Almeida e Tello (2013, p. 239), afirmam que

É necessário então, que a pesquisa científica seja repensada para que possa fazer a diferença nesta sociedade que está inserida em um mercado econômico que tem como base o capitalismo para que possa transformar a informação em conhecimento socialmente significativo para a maioria da população.

Por meio do referencial apontado pelos autores, consideramos essencial uma reformulação no que se refere às pesquisas nas universidades, pois, dessa forma, seria possível atender aos interesses mercadológicos de seus financiadores, sejam estes setores privados ou públicos, mas também alcançar a construção de conhecimentos significativos que venham a beneficiar a sociedade em geral.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Produção do conhecimento. Ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, César. **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de periódicos Capes/MEC**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em: 22 jul. 2016.



Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Virtual IBICT**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 set. 2016.

SCIELO BRASIL. Scientific Electronic Library Online. **Página Inicial**. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 jul. 2016.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. **Biblioteca Digital da UNICAMP**. Campinas, SP, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 12 ago. 2016.

DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLAR (2010 – 2021)

RODRIGUES, Silvane Soligo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ssoligo@gmail.com

Explorar cientificamente o cenário das políticas públicas educacionais voltadas à educação ambiental nas escolas se constitui um desafio. Sendo assim, a produção requer a escolha por uma abordagem metodológica para obter resultados dessa investigação. Escolhemos a abordagem qualitativa para o desenvolvimento de nossa pesquisa, através de pesquisa bibliográfica sobre a implementação da educação ambiental nas escolas.

O foco deste trabalho é produzir o Estado do Conhecimento, baseado na pesquisa que estou desenvolvendo. Para tanto, reconhece-se que o Estado do Conhecimento consiste na consulta, sistematização e análise de produções relacionadas ao campo em que será realizada a pesquisa. A pesquisadora Morosini (2014, p. 155) afirma que o:

[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

O objetivo desse artigo é mapear/identificar o foco das produções científicas sobre Educação Ambiental na área da pesquisa em Educação, como ela está sendo discutida no cenário nacional e, as tendências da Educação Ambiental Escolar. Com o propósito de embasar essa análise, efetuamos uma revisão sistêmica em trabalhos indexados nas bases de dados: Scielo.org; Portal de Periódicos Capes e no Catálogo de Teses e dissertações da Capes.

Em vista de averiguar a literatura produzida sobre a implementação da educação ambiental nas escolas públicas, que é o objeto de estudo de nossa pesquisa, realizamos um levantamento produções científicas sobre Educação Ambiental na área da pesquisa em Educação.

A revisão sistemática da literatura foi realizada em três etapas. Na primeira etapa realizamos a Busca Simples por meio do uso das seguintes combinações: Educação Ambiental; Educação Ambiental escolar; Educação ambiental e políticas públicas; Educação Ambiental e projetos políticos pedagógicos; Educação Ambiental e currículo sem aspas e com filtros: idioma português, áreas temáticas: ciências humanas e educação, delimitação geográfica Brasil e recorte temporal no período de 2010 a 2021. Na segunda etapa - Busca Avançada, em que utilizando as mesmas combinações da Busca Simples, porém entre aspas duplas e com aspas para garantir a seleção dos termos compostos e na terceira etapa realizou-se a leitura dos títulos e resumos para melhor lapidar as pesquisas que de fato estão relacionadas ao objeto de nossa pesquisa.

Para todas as etapas utilizamos como critérios de inclusão: I – abordar no contexto do texto, contribuições sobre a Educação Ambiental e Projetos Políticos Pedagógicos; II – oportunizar pistas sobre como a temática Educação Ambiental está sendo desenvolvida nas escolas e tendências; III - estarem na íntegra e online; Critérios de exclusão: I- tratarem do tema fora do âmbito escolar; II - não trazer nenhuma contribuição para a Educação Ambiental nas Escolas. Utilizando-se desses critérios de inclusão e exclusão, foram selecionado quatorze pesquisas.

Por meio da busca simples, localizou-se 4.162 trabalhos; com o uso das aspas duplas nos mesmos descritores, chegamos a 77 trabalhos, os quais foram salvos em uma pasta, para posterior análise. Utilizando os critérios inclusão e exclusão, já descritos, selecionamos 14 trabalhos. Apresentaremos, a seguir, informações sobre as publicações selecionadas nas bases de dados e que compuseram os resultados e discussões sobre a temática da educação ambiental, que tem certa aproximação com a nossa proposta de pesquisa.

O artigo, produzido por Daniel Fonseca de Andrade, Andrea Quirino de Luca, Maria Castellano, Cintia Guntzel Rissato e Marcos Sorrentino (2014), versa sobre a construção de políticas públicas em educação ambiental no Brasil, demonstrando evoluções consideráveis, estabelecendo parcerias não formais e organização de projetos e programas. Os autores procuraram inserir as etapas da evolução da Educação Ambiental Brasileira dentro do processo da criação de políticas. Além disso, mostraram a importância do diálogo com vários grupos, a fim de representar a coletividade.

O artigo denominado "Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental" escrito por Arnaldo e Santana (2018), faz uma análise da escola como espaço de mediação das políticas públicas de educação ambiental e os processos pelos quais essa mediação ocorre. Como metodologia, foram utilizados questionários, entrevistas, observações e análise de documentos.

O artigo escrito por Daniel Fonseca de Andrade, Andréa Quirino de Luca e Marcos Sorrentino (2012), denominado "O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil", mostra que essas políticas no Brasil estimulam o envolvimento de educadores em processos de políticas públicas mediados pelo diálogo. Para tanto, o objetivo deste trabalho foi desvelar o conceito de diálogo, com base em pesquisas bibliográficas.

Já o artigo "A temática ambiental em documentos curriculares nacionais do ensino médio" de Valdanha Neto e Kawasaki (2015), mostra a segunda etapa¹ de uma pesquisa mais ampla que investigou em que medida e extensão a temática ambiental é desenvolvida em documentos curriculares nacionais. No artigo, os autores analisam os documentos curriculares do Ensino Médio, reconhecendo que a temática ambiental é muito menor e menos significativa do que nos Documentos Curriculares do Ensino Fundamental.

O artigo "A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ)", escrito por Lamosa e Loureiro (2011), teve como objetivo compreender a relação entre as políticas públicas educacionais e a inserção da Educação Ambiental nas escolas,

¹ Na primeira etapa, os autores haviam analisado os documentos curriculares do Ensino Fundamental, concluíram que a temática ambiental estava presente nesses documentos, porém de forma isolada no caderno do Tema Transversal Meio Ambiente.

analisando a diversidade de formas pelas quais a EA tem-se inserido nas escolas e as dificuldades experimentadas pelos educadores, identificando os sujeitos envolvidos com a gestão pública responsável pela EA, relacionando tais características às políticas públicas.

Rosângela Uhmman e Silvana Uhmman (2012) buscam compreender, no artigo “Projeto político pedagógico e plano de ensino: pressupostos no foco da educação ambiental”, porque muitas vezes a contemplação da Educação Ambiental (EA), no Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Ensino (PE), se encontra “adormecido”, mesmo que seja assegurada por lei em vista de promover práticas escolares de ensino que problematizem o cotidiano dos educandos e educadores no contexto social, histórico e cultural nas instituições educacionais.

O artigo “Educação ambiental e o projeto político pedagógico: em busca da sustentabilidade ambiental” de Silvana Cruz, (2011), traz uma reflexão acerca do Projeto Político-Pedagógico em conformidade com a Lei de Diretrizes da Educação nº 9.394/96 como marco regulatório da ação educativa (BRASIL, 1996). Segundo a autora para a produção do projeto político pedagógico faz-se necessário que sejam abordadas as questões: concepção de educação, homem, sociedade, currículo, planejamento e avaliação e a educação ambiental deverá ser inserida no projeto político pedagógico de forma interdisciplinar e transversal em todas as disciplinas do ensino.

Berenice Gehlen Adams (2012), no artigo intitulado “A importância da lei 9.795/99 e das diretrizes curriculares nacionais da educação ambiental para docentes” enfoca a importância da disseminação dos documentos que legitimam a Educação Ambiental, para que docentes possam aprimorar suas práticas tornando a Educação Ambiental interdisciplinar, em todas as séries e em todas as disciplinas, bem como em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

A autora mostra que os professores ainda não conhecem documentos como essa Lei e as diretrizes da Educação Ambiental, e desta forma a Educação ambiental continuará sendo trabalhada de forma fragmentada, limitada e que não despertam para uma consciência ambiental (BRASIL, 1999).

A dissertação produzida por Juliana Silvério Alves (2017) investiga o planejamento e o desenvolvimento de uma proposta educacional realizada em uma das unidades do Colégio Tiradentes de Belo Horizonte, em parceria com o Parque Estadual Serra Verde – MG, tendo como foco incentivar os estudantes a uma reflexão crítica sobre a sua realidade socioambiental através de uma proposta educacional inspirada na Educação Ambiental crítica. Segundo Juliana Silvério Alves (2017), a educação ambiental crítica é uma vertente importante de ser aplicada nos espaços educativos formais e não formais. A autora reforça dizendo que a educação ambiental crítica propõe reflexões da realidade e do modelo de sociedade que estamos inseridos, a partir do questionamento da lógica do sistema capitalista.

A dissertação de Patrícia Auxiliadora Ribeiro de França (2015), intitulada “A educação ambiental nas escolas municipais de ensino fundamental de Manaus: um estudo de caso a partir da percepção dos discentes”, teve como objetivo verificar se os projetos e ações em educação ambiental nas escolas municipais traziam resultados significativos que se traduziam em práticas

pessoais no dia a dia dos seus discentes. Para isso a autora realizou um estudo de caso, com pesquisa empírica do tipo descritiva.

Já a tese de doutorado de Pâmela Buzanello Figueiredo (2018), objetivou analisar as propostas do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental para as escolas, no Brasil de 2002 a 2014, a fim de contribuir para compreender as políticas públicas de educação ambiental em escolas de educação básica. Após compreensão das políticas públicas de educação ambiental, os programas propostos pelo Órgão Gestor, a autora buscou investigar a presença das ações de educação ambiental nas escolas de educação básica do município definido.

A tese de doutorado intitulada "Educação ambiental e políticas públicas municipais em Rio Pomba – MG", realizada por Cristina Maria Baesso Canônico Lopes (2014), teve como objetivo levantar as percepções que os moradores de Rio Pomba têm sobre políticas públicas ambientais elaboradas pelo município e sobre educação ambiental. Para realizar esta pesquisa a autora procurou conhecer o significado de meio ambiente e Educação Ambiental para os sujeitos da pesquisa, além de conhecer os problemas ambientais que ocorrem em Rio Pomba, levantando o conhecimento dos moradores e dos professores municipais a respeito das políticas públicas sobre meio ambiente, levantando sugestões e concepções dos sujeitos da pesquisa sobre atitudes e atividades que precisam ser implantadas em Rio Pomba visando à conservação ambiental. Como perspectiva teórico-metodológica realizou uma pesquisa qualitativa com ênfase na análise de conteúdo visando à discussão de políticas públicas ambientais municipais e educação ambiental, obtendo as informações através de entrevistas e questionários.

A tese de Doutorado escrita por Maria Mirtes Cortinhas dos Santos (2015), denominada "Vivências de Educação Ambiental nas escolas públicas e as políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação em Santarém, Pará, Brasil", integra o Programa DINTER (Doutorado Interinstitucional) e justifica-se a partir de diagnósticos de pesquisas realizadas nas escolas públicas de Santarém (PA), a partir dos anos 2000, que apontaram insatisfações quanto ao desenvolvimento de Educação Ambiental. O objetivo dessa tese é indagar sobre como a Secretaria Municipal de Educação (Semed), em suas políticas educacionais, atende os preceitos Constitucionais e a legislação específica que direciona a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil.

Os trabalhos verificados consistem em artigos, teses e dissertações, abrangendo entre outros, a educação ambiental, políticas federais, nacionais e públicas. Estes trazem à tona discussões acerca da importância da educação ambiental crítica e das políticas públicas que legitimam a Educação Ambiental, versando que e a educação ambiental surge da necessidade de solucionar os problemas ambientais ocasionados por este modelo de desenvolvimento econômico capitalista. Assim, pesquisas sobre a política nacional da educação ambiental é de suma importância para fortalecer os movimentos para que de fato essas políticas sejam implementadas nas escolas, como também ajudam professores, gestores, alunos, comunidade escolar repensar e refletir sobre a relação existente entre natureza e ser humanos. O esforço de instituir e regulamentar uma política de educação ambiental em escala local ao global é altamente positiva e importante, "porque reflete uma vontade política e cria condições institucionais para que a educação ambiental amplie

sua efetividade”. Como toda a lei a 9.795 pode ficar engavetada ou ser “letra morta se esforços não forem empreendidos rumo à efetivação.” (TREVISOL, 2003, p. 113).

Identifica-se ainda que a Educação Ambiental se tornou um componente das políticas públicas, tendo o poder público a obrigação de promovê-la. Além disso, ela pode ser vista como um processo que promove a compreensão crítica e global, que deve estar implícita nas ações educativas, dentro de uma visão sistêmica e não compartimentada ou fragmentada. Percebemos também que a maioria das pesquisas estão relacionadas a educação superior, formação de professores e estudo de caso. Assim, pesquisar sobre a implementação da política nacional da educação ambiental com um olhar específico nos projetos políticos pedagógicos nas escolas de ensino fundamental se torna significativo já que são poucos os trabalhos com ênfase nesse objeto de estudo.

Os trabalhos apresentaram a Educação Ambiental Crítica como uma prática social intencional que proporciona condições cognitivas aos indivíduos e, por meio de ações coletivas, visam mudanças na ordem estrutural de nossa sociedade, que se encontra pautada nas formas capitalistas de dominação e exploração dos homens entre si e deles com a natureza.

Evidenciamos, também, que os avanços tecnológicos, culturais e sociais propiciaram mudanças acentuadas no processo de formulação e criação de políticas públicas educacionais e alavancou a quantidade de debates sobre a educação ambiental em todo o planeta principalmente a partir da década 1960. Verificamos, ainda, que recentemente ocorreu grande avanço para a Educação Ambiental brasileira, que foi apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Brasil, por meio da resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2012b). Segundo essa normativa, a Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza e deve ser entendida como um elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Enquanto política pública, a Educação Ambiental contempla as mais importantes políticas e leis, como: a Declaração de Estocolmo, que objetiva a formação de uma consciência pública dirigida para a preservação ambiental; o Decreto nº 73.030, que criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente; a Lei nº 6.938, de 31.8.1981, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente; a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 7.797/89; Fundo Nacional de Meio Ambiente a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que qualifica a educação ambiental; a Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e o Plano Nacional de Educação (PNE). As pesquisas levantadas apontam que política ambiental está longe de estarem totalmente implementadas nas escolas.

O estado do conhecimento aqui apresentado nos permitiu o contato com outras pesquisas realizadas que discorrem sobre a educação ambiental entre os anos de 2010 a 2021 e nos

proporcionou subsídios para a nossa própria investigação a qual está intitulada: a implementação da Política nacional de educação ambiental nas escolas públicas de educação básica: um olhar crítico. Acreditamos que a partir dos seus resultados nossa pesquisa poderá contribuir para mudanças notáveis e sistêmicas na educação ambiental nas escolas, no qual os autores da educação tenham acesso a conhecimentos da política nacional da educação ambiental, e tornem-se espaço autorreflexivo onde o ser humano e natureza estejam interligadas.

Palavras-chave: Educação ambiental escolar. Revisão sistemática

REFERÊNCIAS

ADAMS, Berenice Gehlen. A importância da Lei 9.795/99 e das diretrizes curriculares nacionais da educação ambiental para docentes. **Remoa**, v. 10, n. 10, p. 2148-2157, out./dez. 2012. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/remoa/article/view/6926>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ALVES, Juliana Silvério. **Olhares sobre a educação ambiental**: uma proposta educacional entre uma das unidades do colégio Tiradentes de Belo Horizonte e o parque estadual Serra Verde – MG. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5763525. Acesso em: 21 jan. 2021.

ANDRADE, Daniel Fonseca de *et al.* Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em educação ambiental no Brasil. **Ci-ênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650013/mod_resource/content/1/da%20pedagogia%20as%20politicass%20p%3%BAblicas.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

ANDRADE, Daniel Fonseca de; LUCA, Andréa Quirino de; SORRENTINO, Marcos. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v6sVMwcWMQ-3Q3L7qwtgXKNf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

ARNALDO Maria Aparecida; SANTANA, Luiz Carlos. Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 599-619, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-132018000300599&lang=pt. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 28. abr. 1999. Disponível em: <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE n. 2/2012b. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

CRUZ, Silvana. Educação ambiental e o projeto político-pedagógico: em busca da sustentabilidade ambiental. **Periódico Eletrônico**, Fórum Ambiental Manaus da Alta Paulista, v. 7, n. 6, 2011.

FIGUEIREDO, Pâmela Buzanello. **Políticas de educação ambiental na escola pública: avanços e retrocessos**. 2018. 244 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - Campus de Bauru, Bauru, 2018.

FRANÇA, Patrícia Auxiliadora Ribeiro de. **A educação ambiental nas escolas municipais de ensino fundamental de Manaus: um estudo de caso a partir da percepção dos discentes**. 2015. 162 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3424392. Acesso em: 21 jan. 2021.

LAMOSA, Rodrigo; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado. A educação ambiental e as políticas educacionais: um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 279-292, maio/ago. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a05.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

LOPES, Cristina Maria Baesso Canônico. **Educação ambiental e políticas públicas municipais em Rio Pomba – MG**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1641856. Acesso em: 21 jan. 2021.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

SANTOS, Maria Mirtes Cortinhas dos. **As vivências de educação ambiental nas escolas públicas e as políticas educacionais da secretaria municipal de educação em Santarém, Pará, Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3307800. Acesso em: 21 jan. 2021.

TREVISOL, Joviles Vítório. **A educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade**. Edições Unoesc, 2003.

UHMANN, Rosângela Inês Matos; UHMANN, Silvana Matos. Projeto político pedagógico e plano de ensino: pressupostos no foco da educação ambiental. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 2, n. 3, p. 49-63, jan./jun. 2012. Disponível: <https://doaj.org/article/95be2f4273864627906e-d023e76ceed>. Acesso em: 21 jan. 2021.

VALDANHA NETO, Diógenes; KAWASAKI, Clarice Sumi. A temática ambiental em documentos curriculares nacionais do ensino médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 483-499, maio/ago. 2015. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00483.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

DELIMITAÇÃO DO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO ACERCA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS (2010-2020)

PEZAVENTO, Karla
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
kapezavento@gmail.com
Financiamento: CAPES.

Ao longo do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc tivemos a oportunidade de participar de um Seminário de Pesquisa, ministrado pela Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, juntamente com a Dra. Neiva Furlin e a Dra. Camila Regina Rostirola. Nesse seminário, aprendemos a fazer o reconhecimento inicial de métodos e procedimentos básicos de pesquisa em educação.

Além disso, aprendemos a realizar estudos exploratórios a fim de levantar dados para elaborar o Estado do Conhecimento. Segundo Morosini *et al.* (2021, p. 21-22), o “Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que leve a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Também é relevante por contribuir para a ruptura dos pré-conceitos que o pesquisador porta ao iniciar seus estudos e fornecer um mapeamento das produções já existentes, onde o pesquisador pode usar como fonte bibliográfica e/ou reconhecer os subtemas passíveis de maior exploração (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

A delimitação do tema e do objetivo são passos importantes para a realização da pesquisa do EC, ou seja, “delimitar o que se quer descobrir ou conhecer” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 62) assim, o pesquisador não perde o foco ao realizar a busca e ao tabular os dados, tendo clareza quanto ao que se pretende saber. Diante deste cenário, o tema proposto foi a Internacionalização da Educação Superior nas Universidades Comunitárias. O objetivo da busca era conhecer as produções acumuladas nos últimos 10 anos, quanto à temática. Nesta atividade, proposta pelas professoras, não tínhamos a pretensão de construir um estado de conhecimento, mas aprendermos como fazer esse tipo de levantamento.

Os debates sobre esta temática têm tomado espaço, visto que no Brasil, a internacionalização passou a ser incentivada como política e a inserção internacional como um critério de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, ao passo que ainda não se tinha clareza quanto a questões teóricas e práticas da internacionalização no ensino superior.

Partindo deste cenário e considerando que no modelo comunitário de IES a maior fonte de tensão é a sustentabilidade institucional no confronto da sua dupla natureza, ou seja, o caráter público não estatal, de serviço à comunidade e o caráter de sua inserção no mundo competitivo e

em luta pela sobrevivência (MOROSINI; FRANCO, 2006), pesquisar sobre como a Internacionalização está sendo desenvolvida se faz relevante; visto que este modelo difere das demais instituições de educação superior.

A partir do objetivo apresentado e dos questionamentos supracitados, definimos como descritores: I) "Internacionalização da Educação Superior" e II) "Universidades Comunitárias", tendo como critérios de seleção publicações entre os anos de 2010 e 2020, período pós Processo de Bolonha, no Brasil. Definidos os critérios, realizamos a busca na Plataforma da CAPES - Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) e no portal SciELO para artigos científicos. Entendemos que esses dois repositórios apresentam um panorama sobre as pesquisas realizadas.

Para o tratamento dos dados e interpretações utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Esta forma de análise se caracteriza com "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo [...]", (BARDIN, 2016, p. 44), constituindo-se em quatro momentos: 1) Organização da análise; 2) Codificação; 3) Categorização; 4) Inferência.

Na plataforma CTD, aplicamos os filtros referentes ao tipo, ou seja, Mestrado (dissertações) e Doutorado (teses). Filtramos também pelo ano, sendo, de 2010 a 2020. Selecionamos a área, seguindo respectivamente, a Grande Área do Conhecimento (Ciências Humanas), depois a Área do conhecimento (Educação) e por fim, a Área de avaliação (Educação).

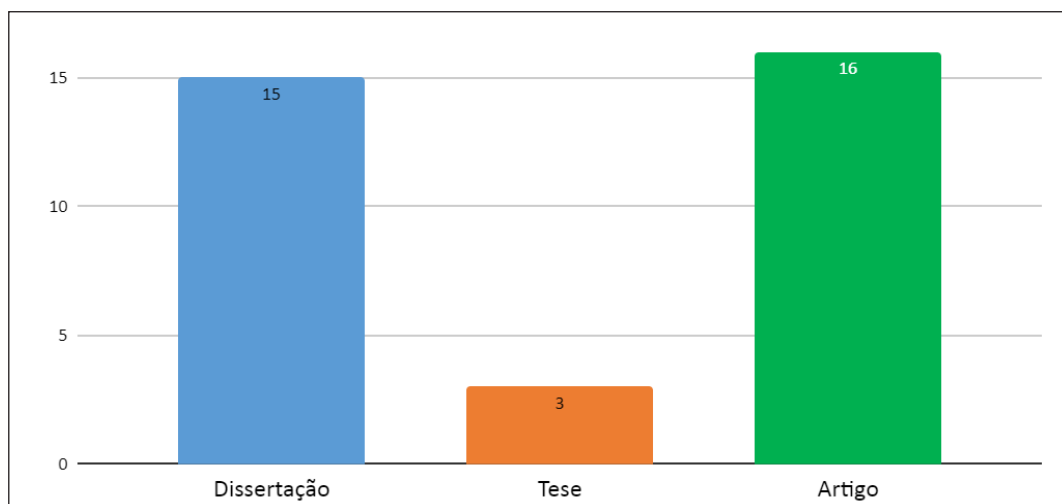
A busca inicial com o descritor I resultou em 43 publicações entre teses (14) e dissertações (26). A leitura flutuante (BARDIN, 2016) dos resumos nos permitiu verificar quais estudavam a temática da internacionalização, pois apesar dos filtros aplicados na busca, algumas publicações que não tratavam diretamente da temática acabaram emergindo. Portanto, foram selecionadas 18 publicações entre teses e dissertações.

Na *Scientific Electronic Library Online* - SciELO, encontramos artigos com Qualis A1. Nesta, aplicamos os filtros referentes ao país (Brasil); ao idioma das publicações (português); ano da publicação (2010-2020); área temática (Ciências Humanas); por fim, as publicações possíveis de serem citadas e da tipologia artigo. A busca inicial resultou em 17 artigos. A partir da leitura flutuante dos resumos, encontramos 16 publicações que estudaram a Internacionalização da Educação Superior diretamente.

Portanto, com relação ao descritor I, "Internacionalização da Educação Superior", foram encontradas 60 produções, entre teses, dissertações e artigos. Destas, 34 foram selecionadas, pois tratavam diretamente do descritor proposto. No gráfico 1 são apresentados os dados quantitativos referentes ao tipo de publicação encontrada entre dissertações, teses e artigos.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

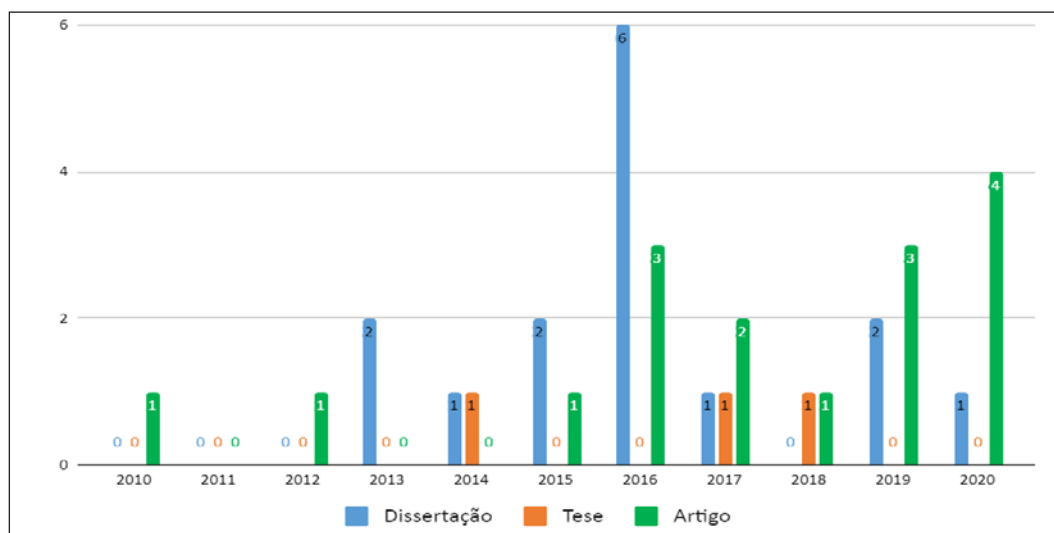
Gráfico 1 - Distribuição por tipo de publicação (SciELO e CTD, 2010-2020)



Fonte: elaborado com base nos dados das plataformas CTD (CAPES, 2021) e SciELO (2021).

Diante dos dados é possível perceber que a maior parte das publicações são Artigos (16), seguido por Dissertações (15) e por último, Teses (3). Devemos considerar que para a construção de Dissertações há um período de 3 anos e de Teses, 4 anos, o que resultaria na quantidade de artigos serem maiores que das demais produções. Além disso, percebe-se que ao longo dos últimos dez anos as publicações foram aumentando, como é possível perceber no gráfico 2.

Gráfico 2 - Distribuição das publicações por ano (SciELO e CTD, 2010-2020)



Fonte: elaborado com base nos dados das plataformas CTD (CAPES, 2021) e SciELO (2021).

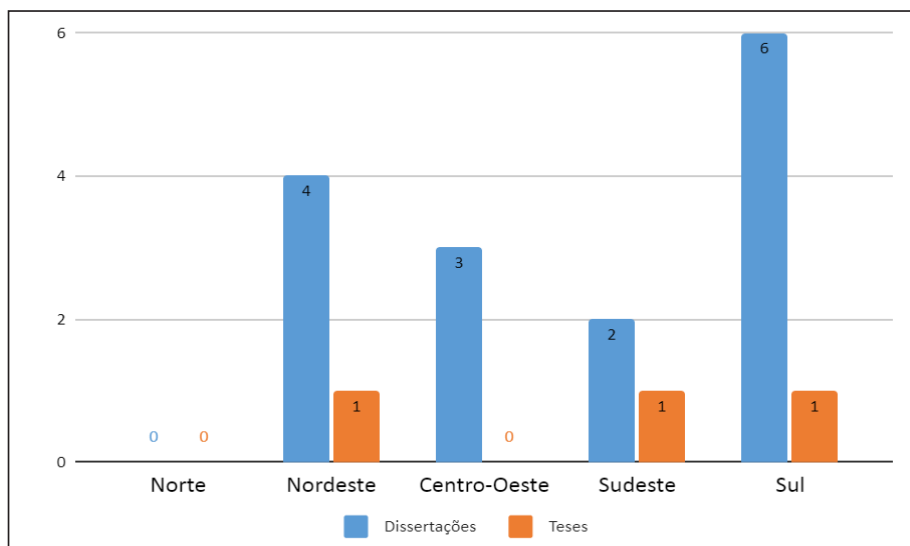
Notadamente, as publicações eram mínimas em 2010 e a partir deste período foram aumentadas consideravelmente. Entendemos que essa mudança está relacionada ao Processo de Bolonha que em meados de 2010, efetiva a construção do Espaço Europeu de Educação Superior e indiretamente desencadeia em diversos países políticas na Educação Superior, envolvendo as reformas universitárias visando a elevação da qualidade e o desenvolvimento da internacionalização. Afinal, quando se trata de um processo cuja meta é a construção de uma

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

Europa do Conhecimento pautada na qualidade e na mobilidade, não representa apenas uma ideia europeia de educação superior, mas um 'modelo' para o mundo (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

As produções de teses e dissertações no Brasil são, notoriamente, superiores na região Sul do país (6), seguido pela região Nordeste (4), Centro-Oeste (3), Sudeste (2) e nenhuma da região Norte.

Gráfico 3 - Distribuição por Região do Brasil (CDT, 2010-2020)



Fonte: elaborado com base nos dados das plataformas CTD (CAPES, 2021) e SciELO (2021).

Com relação ao conteúdo das produções, notamos que no SciELO, tratam da internacionalização da educação superior em variados contextos, sendo a mobilidade acadêmica a categoria mais estudada. Além dela, as publicações tratam de cooperação internacional; papel das agências de fomento no Brasil; conceituação da internacionalização; gestão; mercantilização; analisam experiências interculturais de acadêmicos; políticas de qualidade; influências do Processo de Bolonha, e por fim, análises das produções científicas no campo.

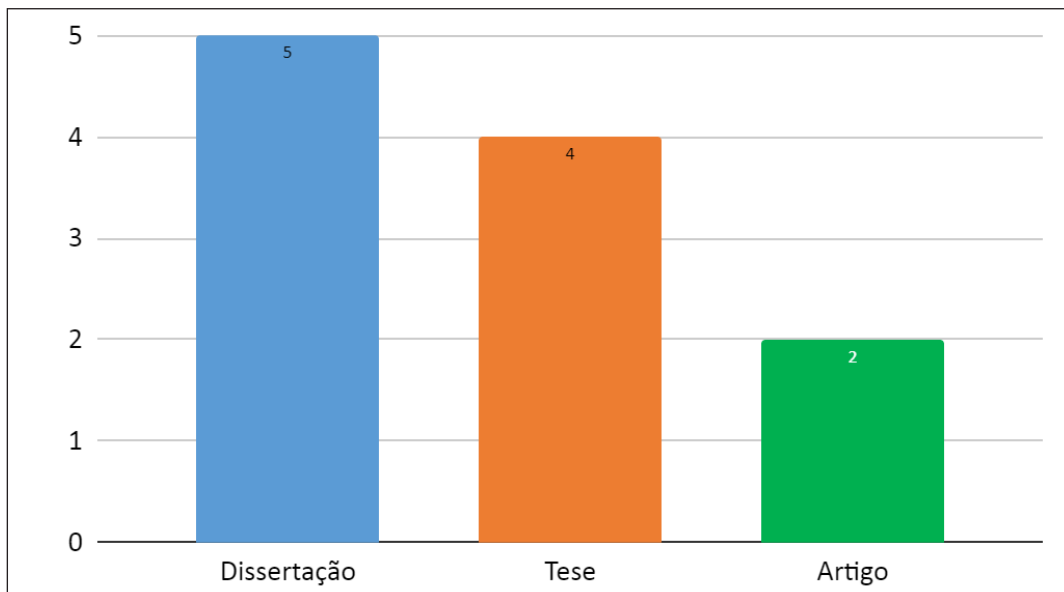
Na CTD, destacam-se também as produções voltadas à mobilidade estudantil e aos programas de fomento à mesma, tais como, o Programa Ciência sem Fronteiras e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Além desses, há pelo menos um estudo tratando do *stricto sensu*, das redes internacionais de pesquisa, de acordos bilaterais e programas como o Alfa-tuning e o Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL - Arcu-sul.

Com o descritor II, fizemos os mesmos procedimentos, resultando no CTD 23 publicações entre teses (8) e dissertações (15). Após esta análise dos resumos, reduzimos para 9 publicações. Na SciELO, a busca inicial resultou em 11 artigos. A partir da leitura dos resumos, selecionamos duas publicações que estudam as Universidades Comunitárias.

Com relação à distribuição das publicações, nota-se o inverso quanto ao primeiro descritor, como vemos no gráfico 4.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

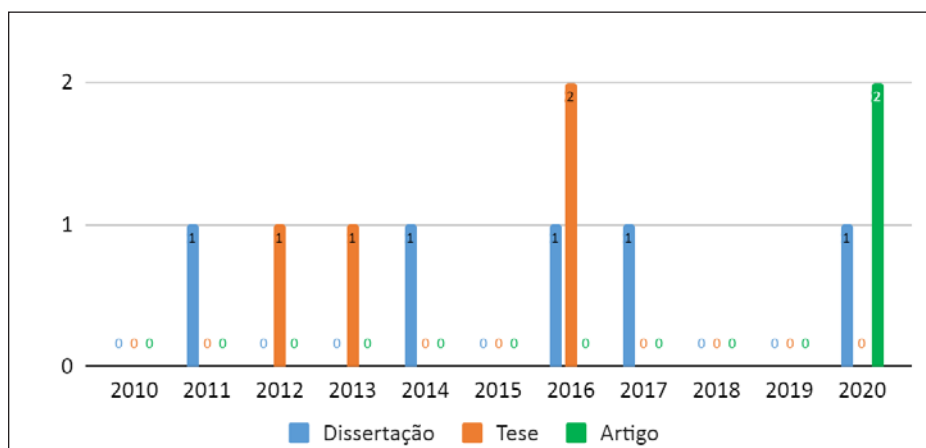
Gráfico 4 - Distribuição por tipo de publicação (SciELO e CTD, 2010-2020)



Fonte: elaborado com base nos dados das plataformas CTD (CAPES, 2021) e SciELO (2021).

A distribuição das publicações apresenta maior concentração nas dissertações (5), depois em teses (4) e menor em artigos (2). Quando buscamos o descritor nas plataformas notamos que os estudos que emergem são feitos em UC, mas ao ler seus resumos não identificamos o modelo de universidade como fator preponderante para o estudo; ou seja, apenas é mencionado o modelo como identificação da pesquisa, mas não com impacto sobre os resultados. Além disso, as publicações sobre este descritor são relativamente baixas, em comparação com o descrito I, como é possível verificar no gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição das publicações por ano (SciELO e CTD, 2010-2020)



Fonte: elaborado com base nos dados das plataformas CTD (CAPES, 2021) e SciELO (2021).

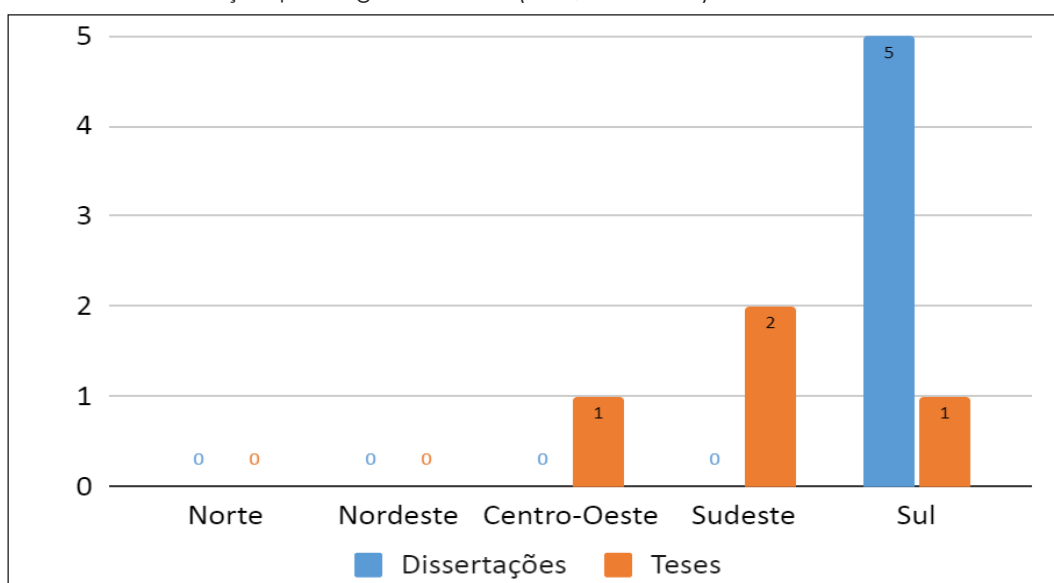
As pesquisas são raras em todo o território nacional e ao longo dos dez anos, nota-se que não houve um crescimento considerável. Ainda sobre este descritor, é possível afirmar que não há uma categoria que se sobressai, e cada estudo aborda um aspecto diferente do outro, tais como,

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

inclusão de alunos em UC; carreira docente; cotas em UC; interiorização das IES; compromisso social e discussão sobre o modelo de universidade; políticas de permanência; extensão e atendimento a comunidade; sobre a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias-ABRUC; gestão das UCs e programas como o Parfor implementado nas IES comunitárias.

A distribuição das pesquisas, expressa no gráfico 6, nos permite afirmar que são superiores na região Sul em relação às demais.

Gráfico 6 - Distribuição por Região do Brasil (CDT, 2010-2020)



Fonte: elaborado com base nos dados das plataformas CTD (CAPES, 2021) e SciELO (2021).

As universidades do modelo comunitário são predominantes na região Sul. Elas começaram a se instalar no interior dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a fim de atender a demanda pela expansão de vagas do ensino superior. Isso nos leva a compreender o interesse dos pesquisadores e a concentração das produções.

Por fim, esse estudo nos permitiu compreender como desenvolver um levantamento de dados para a construção de um Estado do Conhecimento, além de proporcionar o entendimento de como estão as produções quanto à temática da internacionalização na educação superior e das Universidades Comunitárias, no Brasil nos últimos 10 anos.

Com relação ao descritor I, de maneira geral, notamos uma elevação na quantidade de pesquisas e estudos ao longo dos anos, principalmente após 2010. As produções são maiores na região Sul, porém estão presentes em quase todas as regiões do Brasil. São em maioria do tipo artigo, mas também há um número considerável de dissertações, o que demonstra o olhar dos pesquisadores acerca da temática e do anseio em compreender melhor o fenômeno da internacionalização no contexto brasileiro.

A categoria mobilidade acadêmica ganha destaque nas produções, assim como os programas que foram desenvolvidos para fomentá-la. Entendemos que isso se deve à compreensão inicial a respeito da internacionalização, onde a mobilidade era vista como sinônimo. Atualmente, já se

sabe que a mobilidade é uma das atividades de internacionalização, assim como, as pesquisas em rede, projetos de investigação conjunta, contratação de professores estrangeiros, estudo de língua estrangeira para estudantes, entre outras.

O descritor II, levantou as produções relacionadas às “universidades comunitárias”, nesta, a maioria dos estudos são estudos de caso e a quantidade é relativamente baixa, visto esse modelo de universidade se concentrar na região sul do Brasil. Apesar dos estudos serem raros, a maioria são dissertações, ou seja, estudos científicos com maior profundidade e que podem nos dar um panorama sobre o que se tem pesquisado e principalmente sobre o que ainda é necessário investigar.

Em 2013 foi publicada no Diário Oficial da União a Lei n. 12.881, a qual “Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES), disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências.” (BRASIL, 2013). Com isso, as ICES passaram a ser reconhecidas pelo modelo comunitário, tendo acesso a recursos públicos e tendo como missão o desenvolvimento regional e sendo alternativa para oferta de serviços públicos. Configurando um modelo interessantíssimo para pesquisa, pois diverge dos tradicionais modelos públicos e privados.

Com relação ao tema proposto para o levantamento dos dados, notamos que há apenas um estudo de caso sobre a internacionalização da educação superior em uma universidade comunitária. Dessa forma, desenvolver uma investigação microrregional sobre esta temática se faz necessário, apresentando uma demanda do campo.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Políticas Educacionais.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Serviços:** Banco de teses e dissertações. 2021. Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acesso em: jul. 2021.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 55-70, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200005>.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154- 164, jul./dez. 2014.



Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Ed. CRV, 2021.

SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE. **SciELO Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: jul. 2021.

WIELEWICKI, H. G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

DIMENSÕES DA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL NO DISCURSO DO BANCO MUNDIAL: NEOLIBERALISMO E ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

LESNIESKI, Marlon Sandro
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
silmara.fisica@gmail.com

O conceito de *accountability* passou a ser usado nos últimos anos nas investigações elaboradas por pesquisadores da área educacional, principalmente nos estudos direcionados às políticas públicas desse campo. A partir da difusão dos preceitos da *New Public Management* na década de 1980 e 1990, que buscavam remodelar os aparelhos estatais através das diretrizes e orientações de organismos multilaterais, os sistemas de *accountability* se apresentam com objetivo de garantir mais eficiência e eficácia aos serviços públicos (AFONSO, 2019). No Brasil, o termo é inserido nos debates sobre a administração pública nos anos 1990, coincidindo, conforme destacam Schneider e Nardi (2012), com o início da redemocratização e o discurso de descentralização e desconcentração dos serviços públicos.

Por se tratar de um termo complexo e que engendra vários significados e interpretações relacionadas a diferentes contextos e posicionamentos políticos e ideológicos, não existe uma unanimidade com relação ao conceito de *accountability*. Nesse estudo, adotamos a perspectiva de Afonso (2019, p. 7) que a define “[...] como a resultante da interação de três dimensões essenciais: avaliação, prestação de contas e responsabilização.”

Inicialmente utilizada como um mecanismo para exigir dos governantes prestação de contas sobre as ações adotadas pelos governos, bem como comprometê-los pelos resultados obtidos (AFONSO, 2019), a *accountability* é inserida no contexto da reforma do aparato estatal brasileiro e, em sua esteira, da contra-reforma educacional, movimentos esses alinhados com uma perspectiva neoliberal de Estado. Essa forma de utilização do mecanismo acaba por descaracterizar os sistemas de *accountability* enquanto instrumentos de transparência e democratização, como esclarece Afonso (2009, p. 16) “avaliação, prestação de contas e responsabilização nem sempre constituem elementos que se potenciam mutuamente, e nem sempre se integram em orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos cidadãos.”

Nesse sentido, as políticas de *accountability* direcionadas à área educacional podem se caracterizar como instrumentos de legitimação e reprodução de diretrizes que privilegiam aspectos de matiz privatista e mercadológica, em nome de uma suposta eficiência do mercado, em

detrimento da ineficiência e do baixo desempenho alcançado pelo setor público. Essas políticas, amiúde, são elaboradas a partir do que designam por considerações e sugestões orientadas por organismos multilaterais, mas que, na verdade, se apresentam como estratégias para melhorar o desempenho dos países periféricos em determinadas áreas e, com isso, enquadrá-los no cenário do capitalismo transnacional e globalizante. Dentre as várias organizações internacionais que oferecem orientações para as políticas educacionais, especialmente no Brasil, o Banco Mundial é o que exerce uma grande influência.

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), comumente chamado de Banco Mundial, foi criado na Conferência de Bretton Woods em 1944 e desde então mantém relações com o governo brasileiro. Criado para apoiar a reconstrução europeia após a Segunda Guerra Mundial, passa a promover, de acordo com Silva (2003) ações de ajuda e cooperação para os países periféricos da América Latina e África.

Com 176 países mutuários, o Banco Mundial organiza suas políticas a partir dos interesses das nações que detém maior porcentagem de participação. Estados Unidos (EUA), Japão, Alemanha, França e Reino Unido, juntos possuem 38,2% dos recursos, os EUA sozinhos participam com 20% do montante geral, o que acaba por fazer do Banco Mundial um auxiliar da política externa estadunidense (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Para realizar projetos de infraestrutura, energia, transporte, entre outros, os governos nacionais, principalmente dos países em desenvolvimento, recorrem frequentemente a empréstimos do Banco Mundial, que por sua vez, os fornece caso os países cumpram determinadas recomendações e exigências. Nesse sentido, o Banco acaba por reestruturar a economia dos países emergentes a partir dos seus interesses.

Com relação à educação, o interesse do Banco Mundial em orientar e reestruturar as políticas desse setor se deve ao papel atribuído à educação no crescimento econômico, como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 75):

... a educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Nesta perspectiva, o Banco age não apenas como promotor de políticas públicas, mas também como interlocutor de um consenso de uma sociedade fortemente balizada por ideias de cunho neoliberal.

Outro aspecto que potencializa a atuação do Banco Mundial como organismo influenciador, e muitas vezes determinante, das políticas públicas em países periféricos, é a participação de representantes que atuam em grupos de trabalho, elaborando análises e diagnósticos e, posteriormente, os divulgando como modelo a ser seguido. Os documentos produzidos na forma de relatórios, com ampla divulgação por parte dos setores envolvidos, são usados como norteadores

para elaboração e implementação de políticas pelos governos nacionais e subnacionais, nas mais variadas dimensões da administração pública.

Um dos relatórios solicitados pelo governo brasileiro ao Banco Mundial, em 2017, intitulado “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” pode ser considerado um documento que pretende indicar soluções e diretrizes a serem seguidas na elaboração de políticas públicas. Este documento constitui, pois, objeto de análise deste resumo.

Nosso objetivo central com esse estudo é demonstrar as contradições que emergem do discurso difundido pela via do documento, especialmente em relação aos gastos com educação superior no Brasil, na perspectiva das três dimensões da accountability (avaliação, prestação de contas e responsabilização). Para alcançar este objetivo, analisamos a seção “Gastar Mais ou Melhor”? Eficiência e Equidade da Educação Pública” que trata sobre investimentos na educação brasileira, destacando as diretrizes e análises do Banco Mundial para a educação superior.

A análise de que trata este artigo tem como pressuposto uma abordagem filiada ao materialismo-histórico-dialético que, segundo Triviños nos ajuda a esclarecer alguns conceitos como, contradição, ser social, consciência social, meios de produção, forças produtivas, relações de produção e modos de produção (TRIVIÑOS, 1987). Como instrumento metodológico utilizamos a análise de documentos, que de acordo com Evangelista (2012, p. 53), é um recurso importante dos pesquisadores de políticas educacionais posto que “[...] tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.” Assim, revelam aspectos da historicidade do objeto, das contradições que o cercam e do projeto de sociedade pretendido.

Na seara das articulações políticas entre Estados e organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, em um contexto regulatório onde as diretrizes dos governos para a educação são submetidas às mesmas regras capitalistas do setor financeiro e produtivo, é que se insere o documento intitulado “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” de 2017.

O anunciado relatório inicia suas recomendações com a abordagem de que o Brasil atento aos desafios de lidar com seus gastos públicos, solicitou ao Banco Mundial uma análise aprofundada das despesas primárias. Desta maneira, o documento visa a identificação de alternativas de redução de déficit fiscal a um nível sustentável e aponta maneiras de economizar parte do orçamento via implementação de um ajuste justo.

Com esta argúcia inicial, justifica-se a produção do presente relatório, o qual segundo o organismo, foi baseado nas “melhores práticas internacionais e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades e programas governamentais.” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 01). Este excerto, já apresenta a intencionalidade do Banco, guiada pela regulação de mercado, de nortear/direcionar os gastos públicos do país, mas com um ‘atraente’ discurso de eficácia nos serviços ofertados à sociedade para promoção da igualdade social.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

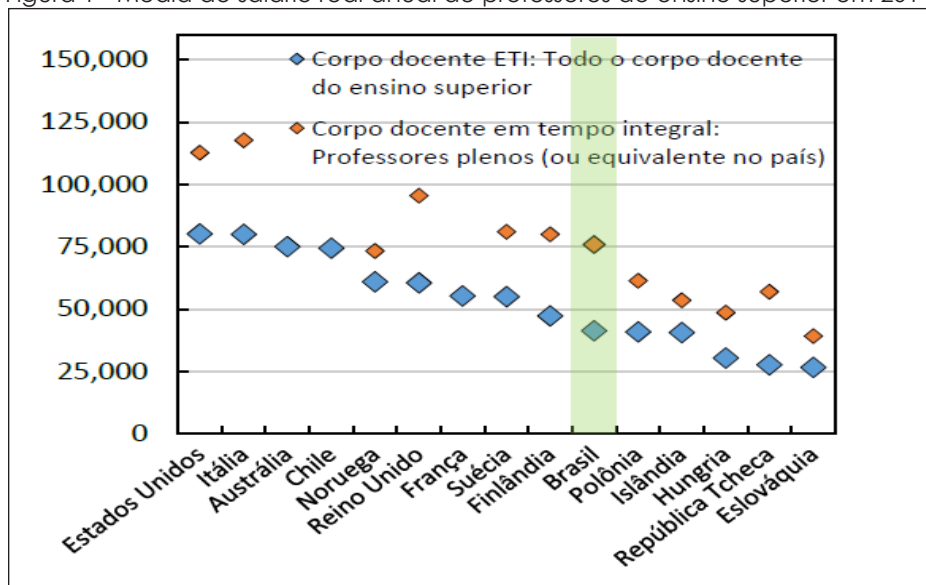
No resumo executivo do documento, o enunciado “O Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 07), busca explicitamente demonstrar, na visão do Banco, a falta de eficiência da gestão dos gastos públicos brasileiros, daí a necessidade de elaboração de ‘recomendações’ para o ajuste das finanças.

Com relação à educação superior o documento aponta alguns elementos que se referem ao alto custo por aluno nas universidades públicas em comparação com as universidades privadas (com ou sem fins lucrativos). Esse alto custo estaria relacionado principalmente aos salários dos professores que ganham muito acima dos padrões internacionais. O relatório apresenta a seguinte observação:

Devido às promoções automáticas baseadas nos anos de serviço e da participação em programas de formação, em 15 anos de carreira os salários se tornam duas a três vezes superiores ao salário inicial, em termos reais. Essa evolução supera significativamente a maioria dos países no mundo. Além disso, vale destacar que os professores brasileiros têm direito a planos previdenciários relativamente generosos quando comparado a outros países da OCDE. Essa generosidade dos benefícios previdenciários é muito superior aos padrões internacionais. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127).

Como podemos observar na Figura 1, o salário de professores de todo o corpo docente nacional em educação superior está em linha com países como Polônia e Islândia, e abaixo dos EUA, Itália, Austrália e Chile. Neste sentido o documento ignora que uma comparação mais adequada deveria levar em conta o posicionamento do Brasil no cenário econômico mundial. Nesta perspectiva, em 2016 (ano dos dados obtidos na figura 1) o Brasil se encontrava como a nona economia mundial, assim, uma comparação mais justa seria com os países que se encontravam em posições próximas.

Figura 1 - Média do salário real anual de professores do ensino superior em 2014



Fonte: Banco Mundial (2017, p. 127).



Outro aspecto tratado de forma tendenciosa no documento são os planos de previdência da categoria docente. A “generosidade” com que o relatório trata a previdência desconsidera que os próprios professores contribuem significativamente, com descontos em seus salários, para esse benefício constitucional e trabalhista. Pelo posicionamento do texto do Banco Mundial denota-se a ideia de que o Estado é, único e exclusivamente responsável pelos recursos da previdência dos professores.

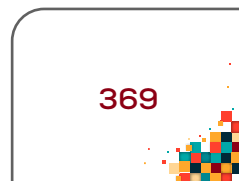
Ainda tratando sobre a educação superior, o Banco Mundial (2017) apresenta duas considerações principais: a) a grande maioria de brasileiros matriculados no ensino superior estudam em universidades privadas; e, b) as universidades privadas brasileiras tendem a ser mais custo eficientes do que as públicas.

A primeira constatação sobre o acesso à educação superior não aponta que a expansão desse nível de ensino só foi possível graças a implementação de políticas públicas, como o REUNI, por exemplo, que permitiu com que as universidades privadas conseguissem ampliar a sua oferta. Além disso, o financiamento da educação superior privada no Brasil não é exclusivamente particular, grande parte dos estudantes destas instituições dependem de bolsas de estudo, como as bolsas do “Programa Universidade Para Todos”, PROUNI, e o Fundo de Financiamento Estudantil, FIES, para se manterem na universidade. A articulação entre políticas públicas e a iniciativa privada, faz com que exista uma “corrida” em busca dos recursos públicos disponíveis, como apontam Seki, Souza e Evangelista (2017, p. 461):

Os direcionamentos rumo à liberalização e à desregulamentação que contribuiram para a criação do mercado da educação em patamar inédito permitiram que tais capitais tivessem acesso a parcelas do orçamento público federal, intensificando-se a atrofia das matrículas nas IES públicas. Entre outras medidas, na década 1990 houve o congelamento geral do orçamento para a educação pública, marca indelével que levou as universidades públicas, principalmente as federais, a uma crise generalizada. Na virada do século, foi criada a política que hoje tem o papel mais importante para a expansão das matrículas nas IES privadas, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Em meados da primeira década do século XXI criou-se o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e uma miríade de políticas que concederam crédito, facilitaram aquisições, viabilizaram isenções tributárias e promoveram a estatização de dívidas de empresas educacionais.

O segundo apontamento descreve que as universidades privadas brasileiras tendem a ser mais eficientes do que as públicas. O documento apresenta dados balizados pelo desempenho dos estudantes no ENADE (valor agregado) correlacionados com os investimentos realizados. Dessa forma, um estudante de universidade pública custa de 2 a 3 vezes o que custaria em uma instituição privada e que esse gasto não se justificaria, visto que, não se reflete em uma significativa mudança no valor agregado para os graduados (BANCO MUNDIAL, 2017).

Essa observação, de cunho extremamente privatizante, ignora que grande parte dos investimentos na educação superior não contemplam apenas o nível de graduação, mas também, os outros pilares constitutivos da universidade, que são pesquisa e extensão. Segundo o levantamento realizado por Cross, Thomsom e Sinclair (2018, p. 8):



...Brazil is the 13th in the world in terms of the number of peer-reviewed papers produced between 2011 and 2016. The majority of papers result research and development (R&D) conducted at publicly funded universities and for over 20 years there have been annual increases in the number of Brazilian papers in the Web of Science indicating an expansion in productive research by the academic sector.

Outro dado apresentado pelos autores é que as universidades públicas brasileiras são responsáveis por 95% da produção científica nacional e dentre as 20 instituições que mais publicam, não há nenhuma privada (CROSS; THOMSON; SINCLAIR, 2018).

Produzir conhecimento e ciência de alto impacto, função essa das universidades, exige um nível de investimento significativo, para manutenção e atualização das infraestruturas necessárias, divulgação dos resultados das pesquisas, capacitação de corpo técnico e intelectual, entre outras dimensões que são, deliberadamente ignoradas pela análise do Banco Mundial, que considera apenas os resultados do ENADE como forma de avaliar o desempenho das instituições de educação superior. Se consideradas essas outras facetas, podemos afirmar que a relação custo aluno, apontaria para outras considerações.

Neste contexto, podemos perceber que a análise do Banco Mundial é alinhada com os interesses do mercado educacional, pois, valoriza a atuação das instituições privadas, descrevendo-as como eficientes e como modelo a ser seguido pelas instituições públicas, deformando, mais acentuadamente, os propósitos da universidade como organização promotora de conhecimento e autonomia científica.

Como projeção de políticas para a educação superior, o Banco Mundial (2017) apresenta suas recomendações: a) limitar os gastos por aluno aos níveis das universidades mais eficientes; b) a introdução de tarifas escolares nas universidades públicas; c) e, no contexto de uma universidade pública não gratuita, ampliar o financiamento estudantil, FIES, combinando com bolsas de gratuidade, para as camadas mais pobres da população.

Percebe-se que as indicações do Banco Mundial, no que tange a educação superior, estão sendo seguidas à risca pelo governo brasileiro. Sobre as limitações de gastos, nota-se um declínio gradual nos investimentos destinados à educação a partir de 2015, segundo dados da ABRAFI, Associação Brasileira de Mantenedoras das Faculdades (2021) "as despesas com educação entre janeiro e novembro tiveram variação de -17% em relação ao mesmo período do ano anterior; em 2016, de -9,14%; em 2017, a queda foi pequena: -1,79%. Mas em 2018, novo aperto: -4,69%, piorando ainda mais em 2019 (-9,45%)." Esse desinvestimento acaba causando impactos também na educação superior.

Sobre a inclusão de taxas nas universidades públicas e incentivo as parcerias público-privadas no setor, o governo tentou implementar o "Future-se", programa que segundo o MEC (BRASIL, 2021) teria como objetivo dar maior autonomia financeira para as universidades e institutos federais, incentivando o empreendedorismo e a inovação, possibilitando a captação de recursos privados.

Na prática, esse programa se configurava como uma desobrigação do Estado em financiar a educação superior, além de caracterizar a transferência de patrimônio público para fundações e

outros organismos privados. A adesão ao programa era voluntária e nenhuma universidade aderiu formalmente ao projeto.

Palavras-chave: Accountability. Banco Mundial. Neoliberalismo. Educação Superior.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Apresentação. In: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz.

Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13 n. 13, p. 13-29, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DAS FACULDADES - ABRAFI. 2021. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/2918/educacao-superior>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 31 mar. 2021.

CROSS, Di; THOMSON, Simon; SINCLAIR, Alexandra. Research in Brazil: A report for CAPES by Clarivate Analytics. **Clarivate Analytics**, 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-992337666.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Almeida; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, v. 1, p. 52-71, 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. In: 35ª Reunião Anual da Anped, Porto de Galinhas, PE, 2012. **Anais [...]** Porto de Galinhas, 2012, p.1-17. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408_int.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior Hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acesso em: 31 mar. 2021.

SHIROMA, E; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editor Atlas, 1987.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE ENUNCIAM GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

POTTMEIER, Sandra
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
pottmeyer@gmail.com

FISTAROL, Caique Fernando da Silva
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
cferf@gmail.com

CAETANO, Marta Helena Cúrio de
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
mhelenacc@gmail.com
Financiamento: FUMDES/UNIEDU

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por muitos debates direcionados à Educação compreendendo-a como um direito de todo cidadão e toda cidadã. Ações democráticas foram expressivas e fundamentais e impulsionaram a elaboração de políticas públicas na esfera educacional vislumbrando assegurar a todos, o direito ao acesso à Educação pública e de qualidade. Documentos internacionais, dentre eles, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), foram precursores na promoção de uma educação mais inclusiva, entendida como aquela a que todos e a todas têm assegurado o acesso e a permanência na Educação. No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), dentre outras políticas e leis da Educação Inclusiva (BRASIL, 1988, 1996, 2008a, 2008b, 2008c, 2010) corroboram com as políticas internacionais e buscaram assim, garantir um serviço educacional especializado para o atendimento de todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, com ou sem transtorno de aprendizagem.

A concepção de inclusão a qual se filia este estudo está pautada no acolhimento de todos e de todas. Considera as singularidades, as especificidades, as particularidades, as subjetividades de cada um e de cada uma nos/pelos processos de aprendizagem (BEYER, 2013; BUENO, 2008; MANTOAN, 2003; RODRIGUES, 2006) nas/pelas relações dialógicas com o outro (BAKHTIN, 2011). Neste sentido, a inclusão é constituída pela pluralidade de vozes, de ações, de identidades. É participativa, coletiva, democrática. Nesse processo todos os sujeitos são capazes de se desenvolver, de aprender, são aprendizes. Estes têm voz e vez nos processos dialógicos, na/pela mediação dos conhecimentos veiculados na esfera escolar na/pela interação com o professor e com os/as demais estudantes.

Outrossim, ultrapassa a pouca flexibilidade que ainda engendra os currículos ancorados em modelos de ensino numa perspectiva tradicional, tecnicista, portanto, classificatória e excludente (BEYER, 2013; BUENO, 2008; MANTOAN, 2003; RODRIGUES, 2006).

O presente estudo objetiva, neste âmbito, compreender no discurso de gestores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina a concepção de inclusão de estudantes com e sem deficiência.

Os percursos metodológicos assentam-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa tendo como instrumento de coleta de dados a realização de entrevistas com questionário semiestruturado aplicada a dois gestores no segundo semestre de 2019, chamados aqui pelos nomes fictícios de Isabela e Rodrigo, que atuam em duas Instituições de Ensino (Escola A e B) pertencentes à Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, localizadas no Vale do Itajaí/SC.

Isabela tem 39 anos, é licenciada em Letras, especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar. Trabalha na Educação há 13 anos, destes, 4 anos na função de assessora de direção da Escola A, escola esta que oferta o Ensino Médio. Rodrigo tem 42 anos, é licenciado e bacharelado em Geografia, especialista em Gestão Escolar. Atua na Educação há quase 19 anos, destes, 4 anos como assessor de direção na Escola B, escola esta que oferta as etapas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio.

Os resultados, analisados à luz da perspectiva enunciativa-discursiva (BAKHTIN, 2011), compreendem o sujeito constituído social e historicamente, perpassado por ideologias, assim como a linguagem também o é. A partir dos discursos de Isabela e Rodrigo é possível depreender que apesar dos dois gestores terem participado de cursos de formação continuada em serviço ofertados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC, estas formações, embora abordem a Educação numa perspectiva inclusiva, ainda têm se voltado para o público-alvo da Educação Especial. No caso de Isabela, esta foi além e fez outro curso, na modalidade a distância, sobre Educação Inclusiva.

No discurso de Rodrigo é possível compreender que a inclusão está direcionada para estudantes público-alvo da Educação Especial quando se refere ao curso que tiveram em 2018 e 2019 promovido pela SED/SC:

Nós tivemos ano passado [2018] aquela formação do estado e esse ano também [2019]. [...] Veio ano passado num dos dias de formação... **tinha um dia lá pra trabalhar a Educação Especial.** [...] Esse ano [2019] a gente teve também, mas ele foi dado de outra forma... da forma que foi abordado. (informação verbal).

Ademais, cabe problematizar se apenas um dia seria suficiente para abordar os diferentes temas que constituem a Educação Inclusiva, realizar discussões e socializações em se pensando na articulação entre a teoria e a prática pedagógica e nas diferentes realidades que constituem os contextos. Depreende-se que haveria necessidade de outros momentos como este, de interação e debate entre/com os professores, sobre a Educação Inclusiva, a fim de aprofundar mais essa temática na esfera educacional, e não apenas apresentar de maneira superficial aos professores, como ocorre em alguns cenários, a fim de se identificar possíveis sintomas apresentados pelos estudantes e estes serem encaminhados para atendimento de profissionais da saúde quando se trata de estudantes público-alvo da Educação Especial ou com transtornos de aprendizagem.

O que a nosso modo de ver, é importante, a fim de incluir e não categorizar, rotular, classificar esse estudante com um diagnóstico. Para tanto, cabe debruçar-se mais sobre o que é e como se constitui a Educação Inclusiva.

Isabela, por outro lado, entende a Educação Especial e a Educação Inclusiva como tendo suas especificidades. “A Educação Especial e a Educação Inclusiva, o tratamento, ele é muito recente” se referindo à Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina, apontando que em 2006 as políticas passaram a ser discutidas na Rede, assim, como menciona “que tem aumentado as discussões nesses últimos dois anos, têm intensificado as discussões pela SED.” A gestora sinaliza ter tido mais acesso e se apropriado um pouco mais sobre esta temática, mencionando, desta maneira, essa diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Isabela marca em seu discurso, o tempo “nesses dois últimos anos” em que essas discussões vêm ocorrendo nos cursos de formação empreendidos na instituição a partir do material que é disponibilizado pela SED/SC.

Quanto ao conhecimento por parte dos gestores no tocante aos documentos norteadores de práticas pedagógicas inclusivas, Rodrigo não se recorda de tais documentos no sentido de nominá-los. Ele tem conhecimento da existência desse material e que este, geralmente, fica sob responsabilidade do Diretor Geral da Escola B. Ou seja, há apontamentos na fala do gestor de que haveria em certa maneira uma ação mais centralizadora ao não haver esse diálogo com outros assessores de direção. A Educação na perspectiva inclusiva requer que haja interação, troca, engajamento do corpo docente e, neste caso, da equipe gestora. Trata-se de democratizar as informações que chegam até a esfera escolar e disseminá-la a fim dos sujeitos poderem ter acesso a esse conhecimento para ressignificar suas práticas e ações para um movimento inclusivo de todos e todas que estão na Instituição de Ensino.

Isabela, diferentemente de Rodrigo, cita alguns desses documentos “Política da Educação Especial. Tem a lei da Inclusão na página da SED, entrar em etapas, modalidades e ensino, Educação Especial, tem tudo. Inclusive quantos atendem, orientações aos professores, segundos professores, professores do AEE. Está tudo na página da SED.” Os documentos aos quais Isabela se refere às Orientações e Cadernos de Políticas nas Diversidades (SANTA CATARINA, 2018), inclusive ela dá o passo a passo de como podemos ter acesso a eles. O que implica inferir que seja uma prática recorrente da gestora, fazer essas consultas, realizar a leitura de tais textos. Além disso, ao ser consultada a página da SED/SC, em Educação Especial, encontramos a Resolução CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016 (SANTA CATARINA, 2016) que estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Ainda no tocante a Educação Inclusiva numa visão mais ampla, a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) e, mais recentemente, o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) trazem no bojo de suas discussões a formação humana e integral, o percurso formativo e a diversidade como princípio do trabalho pedagógico. Ou seja, este documento apresenta diretrizes norteadoras quanto a inclusão de todos e todas.

No que se refere às políticas educacionais inclusivas e se o Projeto Político Pedagógico contempla tal tema neste documento e na prática pedagógica, Isabela aponta resposta afirmativa

e que “tanto o tratamento dos profissionais tanto dos segundos professores, tanto dos professores regentes, também consta.” A gestora reforçou ainda que “a escola tem crescido muito nessa área.” O discurso de Isabela sinaliza para uma preocupação por parte da gestão escolar a partir do diálogo que há entre professores, estudantes e familiares dos estudantes, seja na sala de aula, seja a partir do conselho de classe participativo.

No caso da escola em que Rodrigo trabalha não constava no Projeto Político Pedagógico sobre a Educação Inclusiva, conforme enuncia: “Nós temos uma parte da Educação Especial que não tinha até o ano passado [2018].” A partir do curso de formação sobre a temática, a equipe gestora juntamente com os professores, observaram que o Projeto Político Pedagógico não contemplava a Educação Inclusiva. Contudo, ao inserirem “essa parte”, estes profissionais contemplaram um dos eixos da Educação Inclusiva, a Educação Especial. Na prática pedagógica, conforme observa Rodrigo “depende muito do segundo professor”, ou seja, de como é o trabalho desse profissional da educação em incluir, por exemplo, estudantes público-alvo da Educação Especial, além do Atendimento Educacional Especializado. Este que “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008b, p. 1). Novamente, Rodrigo se pauta na Educação Inclusiva como sendo a Educação Especial, como se um único aspecto da Educação Inclusiva estivesse imbricado na inclusão e aprendizagem de todos/ todas.

Considera-se, assim, a partir do discurso dos gestores, que há avanços ainda que um pouco tímidos no tocante à Educação Inclusiva. Contudo, tem havido esforço por parte da própria SED/SC e por parte dos gestores em discutir tais temas, mesmo que ainda um pouco enviesados, como se pode depreender do discurso de Rodrigo que ainda considera a Educação Especial como Educação Inclusiva e o é, mas não é apenas uma parte. Portanto, a concepção de inclusão, neste caso, se pauta apenas para aqueles/as estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme sinaliza Rodrigo. Por outro lado, Isabela, compreende a inclusão como aquela que contempla tantos estudantes da Educação Especial, assim como todo aquele e toda aquela que está matriculado na Educação Básica, quando situa também Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Básica. Inclusão. Gestores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008c. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf> HYPERLINK "https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A Convencao sobre os Direitos das Pessoas com Deficiencia Comentada.pdf". Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 fev. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Capes, 2008. p. 43-63.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/30336-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 08 ago. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, [s. l.]: [s. n.], 2014. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf. Acesso em: 08 set. 2015.



Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

SANTA CATARINA. **Orientações e Cadernos de Políticas nas Diversidades**. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/29149-politicas-da-educacao-da-diversidade>. Acesso em: 28 jan. 2019.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2016. Disponível em: www.fcee.sc.gov.br/index.php/informacoes/...da...resolucao-100-2016-cee-sc/file. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNESCO. United Nations Educational Scientific And Cultural Organization (Org.). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. 8 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

EDUCAÇÃO SUPERIOR E PESQUISA: UMA ABORDAGEM A PARTIR PERSPECTIVA DE NUSSBAUM E DA PORTARIA MCTCN N. 1.122/2020

TREVISOL, Marcio Giusti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

BECHI, Diego
Universidade de Passo Fundo (UPF)
0866@upf.br

BILIBIO, Rogério Augusto
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
rogerio.bilibio@unoesc.edu.br

A partir da concepção de que o mundo da produção se encontra ingressado na quarta revolução, o campo de poder (o Estado) e as agências de fomento a pesquisa e à pós-graduação publicam editais que priorizam as chamadas ciências naturais, criadoras de tecnologias, invenções e inovações materiais, em desapeço às humanidades, com o propósito de obter vantagens competitivas no mundo da produção de mercadorias. (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 786).

A epígrafe dos autores situa adequadamente o problema de investigação. É conhecimento notório que as discussões e as deliberações recentes dos organismos de Estado apontam para investimento em áreas de pesquisa aplicadas e que gerem “supostamente” retornos financeiros. Essa máxima está ligada as ideologias neoliberais que invadiram como uma onda a educação em todos os seus níveis, desde a educação inicial até os programas de pós-graduação. As práticas neoliberais introduzidas na pesquisa contribuíram segundo Santos (2010, p. 200), para uma organização das agendas de pesquisa baseadas nas exigências do desenvolvimento tecnológico, da ciência como força produtiva, da competitividade internacional e dos ganhos de produtividade científica no campo econômico. Os conceitos e discursos altamente populares da “sociedade de conhecimento” e ou de “economia do saber” pressionam para que as políticas educacionais e, conseqüentemente, ensino superior, transforme (ALMEIDA; BATISTELA, 2011), a pesquisa em funcionalista e adote critérios comerciais.

A adoção destes critérios e valores tipicamente neoliberais como norteadores do ensino superior e da pesquisa, transforma o *éthos* universitário antes definido como autonomia, criticidade e de bem comum para um *éthos* alicerçado pela rentabilidade, produtivismo quantitativo e competitividade. É neste contexto que se localiza o problema investigativo materializado nas seguintes questões, a saber; qual o espaço das humanidades dentro desse cenário? Quais as conseqüências formativas do cerceamento dos investimentos em pesquisa na área das humanidades? Qual o entendimento de pesquisa da Portaria MCTCN n. 1.122 em relação a pesquisa na área das humanidades?

As perguntas investigativas são o fio condutor para situar a condição da pesquisa no ensino superior, sua organização e como tratam as humanidades. O objeto é apontar os problemas e consequências do baixo investimento nas áreas de pesquisa das humanidades a partir de Nussbaum (2014; 2015). A discussão será permeada pela Portaria MCTCN n. 1.122 articulada aos problemas levantados por Nussbaum referentes as fontes de financiamento para as humanidades e seus problemas decorrentes. A pesquisa é analítica com método hermenêutico. A coleta de dados é realizada por meio da técnica documental¹. O universo da pesquisa são as obras de Nussbaum (2014; 2015) e a Portaria MCTCN n. 1.122. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório, quanto aos objetivos, e bibliográfico e documental, centrado no método analítico-hermenêutico, quanto aos procedimentos técnicos.

No intuito de deixar claro o problema investigativo e suas conclusões, o ensaio é organizado em três partes. Na primeira parte são abordados os conceitos de Martha Nussbaum (2014; 2015) referentes aos problemas formativos decorrentes da diminuição das humanidades nos currículos do ensino superior. O fio condutor baseia-se nos três pilares da cidadania democrática; pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. Os três pilares estão ancorados nas capacidades quatro e seis². Na segunda parte, serão trabalhados o sentido da pesquisa na Portaria MCTCN n. 1.122 e como as humanidades são tratadas. Por fim, busca-se compreender o processo de ascensão do regime capitalista de conhecimento e os seus impactos sobre o financiamento e a gestão da educação superior no Brasil. A privatização do conhecimento e as mudanças impostas à cultura acadêmica são analisadas criticamente a partir do paradigma de desenvolvimento humano, apregoado pela proposta filosófico-pedagógica de Martha Nussbaum.

A educação superior nas últimas décadas vem sendo orientada por políticas educacionais fundadas em princípios do produtivismo quantitativo, do economicismo e pela busca de resultados "práticos" ligados ao modo de produção da acumulação flexível. Para Santos (2010), o ensino superior é forçado a adotar práticas e exigências do mundo dos negócios e orientar sua estrutura institucional para o desenvolvimento tecnológico, para a ampliação da ciência como força produtiva que gere ganhos econômicos e que se insira na competitividade internacional das economias com vista a ganhos de produtividade. Na mesma vertente, Almeida e Batistela (2011), consideram que a adoção no ensino superior dessas prerrogativas produtivistas torna o ensino e a pesquisa funcionalistas e definidos por critérios comerciais. O ethos organizador do ensino e da pesquisa orienta-se pelo produtivismo, economicismo, rapidez, enxugamento e flexibilidade, o que naturalmente, em seu curso pressiona o ensino superior para descartar, eliminar e excluir tudo aquilo que possa comprometer sua eficácia e dinamismo para o mundo da competitividade global.

Como alerta Nussbaum: "Existe uma tendência generalizada de arrancar dos programas curriculares todos os elementos humanísticos para substituí-los pela pedagogia da memorização."

¹ De acordo com Nardi e Santos (2003), as pesquisas documentais são caracterizadas pelo tratamento analítico, descritivo ou explicativo de documentos, fotos, reportagens de jornal, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e documentos informativos arquivados em repartições públicas, igrejas, hospitais, sindicatos etc.

² A capacidade quatro é definida por Nussbaum (2013), como sentido, imaginação e pensamento e a capacidade cinco como razão prática.

(NUSSBAUM, 2015, p. 177). Isso implica, de acordo com Dalbosco (2015), a opção por um modelo específico de racionalidade que influencia a escolha tanto dos conteúdos de ensino como dos métodos de aprendizagem. Considera-se que esse processo formativo (baseado na lógica do capital, empreendedorismo, flexibilidade, inovação, pedagógica das competências, competitividade, etc.) se aplica desde a formação das crianças até a formação na pós-graduação.

O ensino superior é marcadamente caracterizado pelo ensino e pesquisa. No campo do ensino, Nussbaum (2014) já descreveu a condição das humanidades e das artes e de como são eliminadas dos currículos formativos, suas causas, motivos e consequências para a democracia. No campo da pesquisa, o mesmo fenômeno ocorre de valorização de áreas integradas ao desenvolvimento econômico em contrapartida a diminuição de investimentos para áreas das humanidades. Para Nussbaum (2015, p. 123), ao observar essa condição, percebe que “as humanidades são consideradas, em grande medida supérfluas, parece correto reduzir seu tamanho e, no que diz respeito em alguns departamentos, eliminá-los completamente.”

Nesta dinâmica tanto o ensino como a pesquisa passam a serem estruturados e pensados sob a prerrogativa de suas contribuições para a rentabilidade econômica. Neste viés, como justificar pesquisas em Platão (em suas condições formativo-pedagógicas) ou pesquisas sobre imigração e seus impactos sociais? As pesquisas passam, de acordo com Nussbaum (2015), a perseguir o ideal de aplicabilidade e “utilidade”. Um bom exemplo é a questão da ética que passa a ser tratada como ética empresarial ou ética profissional deixando de ser refletida a partir das teorias filosóficas e dos seus dilemas contemporâneos. Como por exemplo, dentro da lógica da competitividade, se poderia receber financiamento público ou privado para a realização de pesquisa em filosofia ou em pedagogia?

A palavra de ordem para a pesquisa, Nussbaum (2015, p. 129), “é impacto, e com ela o governo quer dizer, acima de tudo impacto econômico.” No campo do impacto, as pesquisas nas humanidades passam a ser tratadas de duas formas: a) sendo excluídas ou reduzidas dos editais de pesquisa ou; b) tendo que modificar seus métodos, objetivos e linguagem para se adequar as formas de organização das pesquisas aplicadas. Na medida em que são adotados na pesquisa a competitividade e o impacto, as humanidades e as artes, Nussbaum (2015, p. 134), “são formuladas como competências técnicas que têm de ser analisadas por meio de testes quantitativos de múltipla escolha, e as competências criativas e críticas que se encontram em seu âmago são geralmente deixadas de lado.” A pesquisa nas áreas das humanidades está em declínio – de uma posição que já era deficitária.

Os reflexos a médio e longo prazo da diminuição das humanidades nas áreas do ensino e na pesquisa é a ameaça, dentre outras coisas, do adoecimento da democracia. Um modelo de educação, segundo Nussbaum (2015, p. 143), baseado “principalmente na lucratividade do mercado global amplia as deficiências, criando uma estupidez gananciosa que põe em risco a própria existência da democracia, e que certamente impede a criação de uma cultura mundial satisfatória.”

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

A Portaria n. 1.122/2020 (BRASIL, 2020a), oriunda do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, é composta de 10 artigos, e tem como principal finalidade determinar quais áreas do conhecimento são, na perspectiva do governo (e não do Estado, posto que é uma portaria e não uma lei), as mais importantes para receberem investimento e atenção por parte da União, principalmente no que tange aos recursos previstos para o Plano Plurianual da União (PPA), no âmbito de 2020-2023. O texto do documento praticamente se resume a nomear quais são estas áreas, agrupadas em cinco categorias, a saber: Área das Tecnologias Estratégicas; Habilitadoras; de Produção; para Desenvolvimento Sustentável; para a Qualidade de Vida. Cada categoria, por sua vez, compreende subdivisões, todas elas ligadas a seu eixo maior.

O impacto deste documento na educação pode ser percebido em dois momentos: o primeiro, que consta no artigo oitavo, parágrafo primeiro, cuja transcrição integral é a seguinte:

§ 1º A Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) deverão promover os ajustes e adequações necessários nas respectivas linhas de financiamento e de fomento para incorporar em seus programas e ações as prioridades estabelecidas na presente Portaria. (BRASIL, 2020b).

O texto impõe a órgãos com relação estreita com a educação, como o CNPq e o FINEP, que passem a priorizar seus recursos para as áreas definidas pela portaria, excluindo das suas prioridades aqueles setores ligados às ciências da humanidade. Isto em um cenário de recursos já inferiores aos investimentos dos últimos anos.

O segundo momento é o próprio inciso terceiro, que antecede ao parágrafo referido anteriormente. Este trecho do documento, mais generalista, assegura que as ações emanadas do MCTCN sejam respeitadas pelos demais ministérios e entidades promotoras de políticas públicas e de financiamento.

III - promover a interlocução com atores das demais políticas públicas que apresentam interface com as ações de ciência, tecnologia e inovações nos setores das áreas definidas como prioritárias nos arts. 3º a 7º, no intuito de alinhamento de prioridades, estratégias e ações, com vista ao fortalecimento da governança pública. (BRASIL, 2020a).

Desta forma, fica caracterizado como opção administrativa e estratégica o distanciamento das humanidades como setor importante a ser considerado em termos de investimento. Tal atitude não é fato isolado a este ministério, mas sim como parte componente de uma perspectiva contemplada pelo governo como um todo, em especial o ministério da Educação, que externou por várias vezes, como as ciências da humanidade não são contributos essenciais à sociedade.

Neste sentido, o documento é resultado de uma tendência mundial, na qual os elementos educativos assumem a ideia que para manter a competitividade internacional, precisam formar profissionais alinhados as habilidades e competências ditadas pelas demandas produtivas do mercado. Como pondera Dalbosco (2015), a prática de dispensar as humanidades da formação

e da pesquisa se torna rotineira, mas, por outro lado, enfatiza-se o crescimento da formação tecnológica. A busca pelos resultados econômicos, que é a evidente preocupação expressa na portaria, faz ecoar as palavras de Nussbaum (2015, p. 187), que “frente à pressão para reduzir gastos, excluímos precisamente aquelas partes de todo empreendimento educativo que são fundamentais para conservar a saúde de nossa sociedade.” A Portaria n. 1.122 materializa um projeto neoliberal que fragiliza a formação para a vivência democrática e coloca na berlinda as pesquisas nas Humanidades e nas Artes. Cabe agora analisar o processo de ascensão do regime capitalista de conhecimento no Brasil, confrontando-o com a proposta filosófico-educacional de Martha Nussbaum.

As políticas privatistas e economicistas, implementadas em sintonia com as reformas de ajuste estrutural, projetadas em âmbito global, têm estimulado a retração do Estado no que tange ao financiamento da educação superior, a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas e a ascensão do regime capitalista de conhecimento (BRUNNER *et al.*, 2019). O processo de “reterritorialização capitalista” (GUATTARI; ROLNIK, 1996) no campo da educação superior prioriza a produção de conhecimento voltado para o mercado e para o crescimento econômico. A capitalização da educação superior e da produção acadêmica compreende um intenso processo de privatização e/ou comercialização do conhecimento e de realocação de recursos públicos, com ênfase em pesquisas que atendam a competitividade geral da economia. As universidades de pesquisa são determinadas, por meio de uma matriz político-ideológica conservadora e mercantil, a produzir conhecimento diretamente rentável e em simbiose com a comunidade empresarial - o chamado conhecimento matéria-prima. De acordo com Silva Júnior (2017, p. 129), “trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico.”

A economia baseada no conhecimento preconiza a adequação da pesquisa científica aos interesses do mercado e a formação de universidades empreendedoras. A racionalidade capitalista postula a construção e a materialização de políticas pautadas na arquitetura da inovação e na transferência de tecnologia ao setor produtivo. O princípio da inovação é responsável por diminuir a lacuna entre ciência e tecnologia e estreitar os vínculos entre as universidades de pesquisa e a atividade produtiva e comercial. A Portaria n. 1.122/2020, projetada pelo governo de Jair M. Bolsonaro, está ligada a um conjunto de políticas voltadas para a privatização do conhecimento e a instrumentalização da pesquisa científica para o mercado, dentre elas: o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG/2011-2020) e o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação - Emenda Constitucional n. 85/2015, Lei n. 13.243/2016 e Decreto n. 9283/2018 (BRASIL, 2018). A vinculação universidade-empresa, oxigenada pela produção de conhecimento matéria-prima, epistemologicamente comprometido com a inovação tecnológica, compreende um dos principais mecanismos apregoados pela racionalidade capitalista neoliberal para ampliar a produtividade industrial e a competitividade econômica do país. A produção científica voltada para a inovação tecnológica e a formação de “capital humano” pró-mercado, projetados com o intuito de atender

aos anseios empresariais e hegemônicos, tonou-se a chave para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social.

Palavras-chave: Pesquisa. Humanidades. Portaria MCTCN n. 1.122/2020. Inovação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; BATISTELA, Airton Carlos. A relação universidade pública & setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João F; CATANI, Afrânio M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulamentação, avaliação e financiamento. **RBPAE**, v. 32, n, 3, p. 783-803, set/dez.2016.

BRASIL. **Novo Marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação**. Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015. Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Decreto n. 9.283, de 07 de fevereiro de 2018. Disponível em: http://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/arquivos/marco_legal_de_cti.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, 19 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 19 de jul. 2020.

BRASIL. Portaria n. 1.329, de 27 de março de 2020. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 de mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.329-de-27-de-marco-de-2020-250263672>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRUNNER, José. J., LABRAÑA, Julio, GANGA, Francisco; RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio. Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v 27, n. 79, 2019.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NARDI, Elton Luiz; SANTOS, Robinson dos. **Pesquisa: teoria e prática**. Porto Alegre: EST, 2003.

NUSSBAUM, M. **Educação e justiça social**. Mangualde/Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, M. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA JÚNIOR, João R. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

ENSINO MÉDIO EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA: REALIDADE E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

CHEROBIN, Fabiana Fátima
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
fcherobin@gmail.com

D'AGOSTINI, Adriana
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
d.agostini@ufsc.br
Financiamento: CNPq

Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Cujo objetivo foi compreender a configuração e a organização dos cursos de nível médio em assentamentos da reforma agrária, vinculados a rede estadual de educação e, a rede federal de ensino. Buscamos conhecer e identificar as contradições e as possibilidades que os cursos nesses territórios apresentam para a formação dos jovens do campo. Embasados no referencial marxista, procuramos alcançar nosso objetivo por meio da revisão de literatura, da análise documental e da pesquisa de campo a qual foi realizada nas Escola de Ensino Médio Paulo Freire (EEM) vinculada a rede estadual de educação e, no Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus avançado de Abelardo Luz ligados a rede federal de ensino, ambas localizados no assentamento José Maria município de Abelardo Luz, Oeste do Estado de Santa Catarina (SC).

Tratada como educação rural, até a década de 1990, o trabalho educativo das escolas localizadas no campo, tinham como referência o modelo urbano de ensino e, em sua maioria, ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas. Os jovens e adolescentes que desejavam dar continuidade aos estudos precisavam percorrer grandes distâncias em estradas não pavimentadas de difícil acesso e em transporte de péssima qualidade, até a escola mais próxima de suas residências. Determinados a manter os filhos na escola, muitas famílias como forma de garantia de acesso à escola, passaram a buscar na cidade alternativas de moradia para os jovens, os quais trabalhavam em troca de casa e comida (MST, 2006). Para os jovens filhos dos trabalhadores do campo vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o acesso ao ensino médio apresentava-se como um sonho e um grande desafio, pois as escolas que possuíam esta etapa de ensino situavam-se distantes de suas residências. Segundo dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), realizada em 2005, das 8.679 escolas localizadas em áreas de reforma agrária, 93,7% possuíam o ensino fundamental regular e apenas 4,3% dispõem o ensino médio, ou seja, apenas 372 escolas oferecem este nível de ensino (PNERA, 2005).

Embora a juventude dos assentamentos encontrasse dificuldades de acesso à escola, dar continuidade nos estudos se constitui como um desejo deles, da família, do assentamento e do MST que no decorrer da história compreendeu a importância da educação escolarizada,

na formação dos jovens, adultos e crianças (MST, 2005). Com o aumento de assentamentos e a criação de cooperativas e agroindústrias, a necessidade de formação e escolarização foi sendo ampliada. A demanda de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento das atividades nas cooperativas e agroindústrias e de professores para trabalhar nas escolas nesses territórios estimulou o MST no final dos anos de 1990 a organizar em âmbito nacional alguns cursos de ensino médio profissionalizantes, os quais não atendiam as necessidades de escolarização dos jovens e das famílias assentadas, diante desse contexto, tinha início a intensificação de lutas por escola (MST, 2006). Em 1998 no contexto de privatizações/demissões e de repressão/massacres realizada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), o MST se constituiu como uma organização de oposição e referência na defesa dos direitos dos trabalhadores do campo e da cidade (FONTES, 2010), o Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ampliando a possibilidade de escolaridade aos jovens, adultos e crianças, vinculadas ao MST.

Em SC foram organizadas cinco escolas de nível médio, as quais não possuíam autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, funcionaram inicialmente como extensão de escolas localizadas no meio urbano. Destas, duas localizadas no município de Abelardo Luz, onde segundo o Instituto Nacional de Colonização na Reforma Agrária (INCRA), há 22 assentamentos “com cerca de 1200 famílias assentadas em uma área de 20 mil hectares de terra”, é um dos municípios com o maior número de assentamentos do Brasil (INCRA, 2015). Nesses assentamentos a produção agrícola é focada no leite e plantio de grãos, além da produção diversificada de alimentos, os quais são destinados para o consumo familiar e venda no comércio local e regional (INCRA, 2015).

Embora a luta pela terra e a constituição dos assentamentos tenha exercido forte influência na organização territorial e no desenvolvimento econômico, político e social do município, a concentração da terra e o desenvolvimento da agroindústria, associada ao capital agroindustrial, se mantém forte no município, aspectos que indicam que se trata de uma região de conflitos e contradições. Do ponto de vista econômico e produtivo o município se insere na dinâmica econômica da região a qual está articulada com o processo de produção de matérias primas (aves e suínos) o que faz daquele território uma região “constituente de um processo integrado ao movimento do capital, no sentido de sua valorização.” (PERTILE, 2011, p. 17).

Entendendo que a totalidade se expressa na singularidade, as características locais e regionais se materializam e se reproduzem a depender das particularidades, mas sua essência em grande medida se mantém. Neste sentido, a qualificação e a escolarização dos jovens se constituíam como necessidades das famílias assentadas e também se apresentava como demandas produtivas do agronegócio na região Oeste, que encontram no interior do município de Abelardo Luz, um grande potencial tanto para a produção de matéria prima, quanto de disponibilidade de força de trabalho (FREITAS, 2018).

Diante destas contradições e pautados pela necessidade do acesso à escolarização, as famílias assentadas no início da década de 1990, intensificaram as lutas e reivindicação para a criação de escolas no assentamento José Maria, as quais atendessem as crianças e jovens em todos

os níveis de ensino. Inicialmente a luta centrou-se na garantia de escola de ensino fundamental e gradativamente foi sendo ampliada para os demais níveis de ensino.

As lutas pela criação de escolas de ensino médio, ganhou mais força em meados de 2004, quando as famílias assentadas decidiram que seus filhos não frequentaria a escola situada na cidade e buscaram junto ao MST apoio da organização de uma escola no assentamento, este processo resultou em 2006 no reconhecimento da EEM - Paulo Freire, como escola autônoma, as edificações passaram a ser construídas. A participação e presença da comunidade local e suas lideranças, foram fundamentais para a efetivação da escola e constituição de suas características educativas (PPP, 2018). Com a consolidação da escola EEM – Paulo Freire, e diante das necessidades de profissionalização teve início em 2011 as lutas e reivindicações para a criação de um campus do IFC no assentamento, o qual foi criado em 2015, como campus avançado de Abelardo Luz (CHEROBIN, 2020).

As duas instituições educativas - A EEM - Paulo Freire e o IFC - campus avançado de Abelardo Luz, são o resultado da luta e da organização das famílias assentadas que organizadas no MST, se articularam para a efetivação dessas instituições de ensino no assentamento. Na atualidade, no assentamento José Maria, as crianças, jovens e adultos têm acesso à educação escolarizada do pré-escolar até cursos de pós-graduação. Manter funcionando todos os níveis de ensino tem sido um grande desafio e uma luta constante, já que a ofensiva do capital, alinhada aos interesses empresariais locais e nacionais, tem intensificado o fechamento de escolas no campo, além de criminalizar a luta social dos trabalhadores (CHEROBIN, 2020).

Embora a EEM – Paulo Freire e o IFC - campus avançado de Abelardo Luz, estejam localizados em áreas de assentamentos de reforma agrária, são instituições educativas públicas, que se inserem na estrutura estatal e seguem as legislações educativas que regulamentam estes níveis de ensino, os quais tem sido objeto de muitas mudanças. Os cursos de nível médio no assentamento, assim como no Brasil são fortemente influenciados pelas *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*, que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2008); pela *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009* que ampliou a obrigatoriedade dos quatro aos dezessete anos da educação (BRASIL, 2009) e, a *Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017* que instituiu o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). As quais segundo Krawzyk (2014, p. 25), tem como foco estratégico a busca por “melhorar os índices de rendimento das escolas.”

Segundo Freitas (2018), as reformas educativas da atualidade pautam-se pelo discurso da necessidade da melhoria da educação. Deste modo, os processos educativos, os conteúdos e a avaliação vêm sendo padronizados, atingem os professores e estudantes na medida em que criam “padrões cognitivos e morais” de aprendizagem e de avaliação. O foco deixa de ser o conhecimento e passa a ser o desenvolvimento de habilidades cognitivas, com base nas avaliações em larga escala. Nesse contexto, os estudantes dos cursos de nível médio estão sendo inseridos em um cenário competitivo e excludente, “um paradigma inadequado para a educação.” (FREITAS, 2018, p. 37).

Embora essa configuração atinja todos os cursos de nível médio, o MST, ao longo de sua história tem desenvolvido experiências educativas, onde os cursos tenham como centralidade os jovens, sujeitos concretos, nele a auto-organização dos estudantes exerce papel fundamental na formação de jovens críticos (MST, 2006). Entendida como uma das dimensões de formação humana, a escola situada em assentamentos, possui em sua história um processo de luta, a qual se articula a luta de classe, materializada na luta pela terra, assim as escolas além de realizar o processo de ensino e aprendizagem, pode estimular a formação de quadros, para isso, a escola deve ter o trabalho como elemento central (MST, 2005). Desse modo, um dos desafios a ser superado é a construção de “uma visão crítica e criativa de mundo” e, para isso, defendem que a base da formação dos jovens tenha como centralidade a “compreensão teórico-prática das ciências” que permitirá “entender a formação social, econômica, política e cultural da sociedade, a natureza, as diferentes dimensões da vida humana”. Para isso, defendem que os cursos de nível médio abordem “às questões da vida real, ou seja, do mundo do trabalho, da cultura, da participação política, da convivência interpessoal e, no caso particular dos nossos jovens, também da luta social específica de que são herdeiros e ou já fazem parte.” (MST, 2006, p. 14-15).

Os cursos de nível médio da EEM - Paulo Freire e o IFC - campus avançado de Abelardo Luz, embora com características históricas, pedagógicas, organizativas e administrativas diferentes, buscam realizar as atividades educativas, tendo os estudantes, sua história e as condições objetivas de vida dos jovens, como centralidade. Questões que demonstram a abertura das instituições para pensar ações que permitam que os jovens ingressem e concluam os cursos.

Pautados pela gestão democrática, as duas instituições buscam estimular a participação dos estudantes, professores e da comunidade nas discussões e definições educativas, contudo, constatamos que na escola EEM - Paulo Freire a dinâmica organizacional das instâncias é pensada e repensada todos os anos, pois levam em consideração as características e a dinâmica social da escola, dos professores e dos estudantes (PPP, 2018). Já no IFC - campus avançado, apesar de seguir a organização instituída pelas legislações que orientam os demais Campi do Instituto, tem se desafiado a criar momentos para além dos regulamentados por lei para discutir com estudantes e professores questões pedagógicas e organizativas da instituição, além de organizar tempos e espaços de estudos para além dos instituídos na sala de aula (IFC, 2018).

Os estudantes que frequentam as duas instituições educativas são jovens filhos (as) das famílias assentadas no município de Abelardo Luz, ou de assentamentos da região Oeste, a maioria reside em assentamento desde que nasceram e a maioria estuda e trabalha com suas famílias. Embora o público alvo do IFC - campus avançado e da EEM - Paulo Freire sejam os mesmos, não há disputa ou concorrência por estudantes, pelo contrário, a possibilidade de escolha do curso é elemento importante e positivo. Contudo, as condições objetivas de vida das famílias acabam influenciando e até determinando os jovens na escolha do curso, pois para muitas famílias o trabalho realizado pelos estudantes é importante na geração de renda e na produção de valor de uso das famílias, aspecto que condiciona muitos jovens a frequentar o ensino médio regular da EEM - Paulo Freire, já que no IFC - campus avançado os cursos são integrais e os jovens estudam o dia todo.



Ainda que a valorização do trabalho do professor seja apontada como condição para melhorar a qualidade da educação e que a criação da Lei do Piso Nacional do Magistério dos professores da educação básica tenha representado avanços, no Brasil, os professores são os profissionais com uma das piores remunerações. Contradição que se expressa de maneira intensa nas duas instituições pesquisadas, além da diferença nas condições de trabalho e no salário, há uma disparidade no quadro de professores efetivos e temporários nas instituições. Dados coletados na pesquisa demonstraram que no IFC - campus avançado, 91% dos professores são efetivos e 9% são temporários, já na EEM - Paulo Freire, 93% dos professores são temporários e apenas 7% são efetivos, aspecto que demonstra a falta de compromisso do Estado com a educação. Ter boas condições de trabalho, com materiais e estruturas adequadas; salários compatíveis com a função de educar e formar; jornadas de trabalho que incluam tempo de planejamento para além das atividades de aula e contratos via concursos, são aspectos que ao nosso entendimento influenciam no trabalho docente.

A pesquisa demonstrou que os professores da EEM - Paulo Freire, possuem contratos temporários e ganham menos e possuem jornada de trabalho em sala de aula maior se comparado com os professores do IFC – campus avançados. No entanto, na escola Paulo Freire o vínculo dos professores com os estudantes e a comunidade é maior e essa relação motiva a participação dos docentes em diversos momentos sociais, culturais, festivos da comunidade, além de permite a criação de momentos de formação, para além dos previstos no calendário escolar, contudo, se torna trabalho não pago, sobrecarregando e precarizando ainda mais o trabalho do professor na escola. No IFC - campus avançado, os professores são melhor remunerados, porém as estruturas físicas não atendem as demandas dos professores e estudantes, o que influencia na qualidade da aprendizagem, uma vez que os estudantes cursam um curso técnico, mas não têm acesso a laboratórios e animais e precarizam o trabalho dos professores, que precisam criar e recriar cotidianamente formas de estudo para suprir a falta dos equipamentos e instrumento de ensino e pesquisa. A falta de investimento no campus é resultado da falta de compromisso do Estado com a educação.

Além da falta de investimento nas estruturas físicas e laboratoriais, o processo de investigação que vem sendo realizado pelo Ministério Público Federal (MPF), desde 2017, sob a alegação de “interferência” do MST na gestão do campus, tem limitado o vínculo do campus com a comunidade, com as outras instituições educativas localizadas no assentamento - EEM - Paulo Freire e a Escola de Educação Básica Municipal José Maria - e intimidado alguns professores, que defendem a permanência do campus no assentamento (MPF, 2018). Assim, mesmo que entendam a importância do vínculo do IFC - campus avançado com o assentamento não o fazem, ou quando fazem precisam estar atentos e tomar cuidado para não serem objeto de investigação judicial, já que outros professores por não concordarem com a localização do campus cumprem o papel do capital de questionar as ações e práticas como instrumentos de conflitos e perseguições. Entendemos que os conflitos e as contradições se constituem como possibilidade de aprimoramento e crescimento humano, contudo, as divergências precisam ser respeitadas e discutidas, pois a centralidade daquelas instituições é a formação dos estudantes. A disputa pelo controle administrativo e



pedagógico apresenta-se atualmente muito mais acentuado no IFC - campus avançado de Abelardo Luz, contudo a EEM - Paulo Freire também viveu períodos de enfrentamento e disputa, os quais estão vinculados aos interesses das classes sociais – trabalhadores e burguesia.

O vínculo da formação e da escolarização das crianças, jovens e adultos com o processo de luta das famílias organizada pelo MST se coloca como um enfrentamento de interesses do sistema capitalista na medida em que produz novas relações sociais de produção da vida, as quais se vinculam a formação e desenvolvimento do ser humano de maneira integral. Do ponto de vista dos jovens, os cursos de nível médio desenvolvidos no assentamento se constituem para muitos estudantes como a única possibilidade de formação e escolarização, já que a maioria das famílias sobrevivem exclusivamente do trabalho agrícola. Embora com características diferentes, tanto de organização, vínculo, condições de trabalho e recursos humanos, os processos formativos que vêm sendo desenvolvidos na EEM - Paulo Freire e no IFC - campus avançado de Abelardo Luz buscam formar e educar os jovens a partir de uma perspectiva crítica (PPP, 2018). Essa formação, vinculada à história de luta e resistência das famílias assentadas representa um enfrentamento aos interesses capitalistas, pois mesmo com limites os cursos de nível médio do IFC - campus avançado de Abelardo Luz e da EEM - Paulo Freire se colocam como pontos de resistência da classe trabalhadora, por isso são objeto de disputa.

Deste modo, compreendemos que os cursos de nível médio da EEM - Paulo Freire e no IFC - campus avançado de Abelardo Luz, ainda que sigam as orientações e definições do Estado de formar os jovens para as demandas produtivas do capital-imperialismo, sua vinculação com as reivindicações realizadas pelo MST demonstram aos jovens que a luta e a organização da classe trabalhadora são elementos fundamentais na garantia dos direitos e apresentam-se como possibilidade na construção de uma sociedade socialista.

Palavras-chave: Escolas. Ensino Médio. Educação do MST. Assentamentos de Reforma Agrária. Juventude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos para a Presidência da República. Reestruturação e Expansão do Ensino Médio de 25 de março de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2017.

CHEROBIN, Fabiana Fátima. **Os cursos de Nível Médio em áreas de reforma agrária: limites e possibilidades da formação dos jovens**. 2020. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o Capital Imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV Editora UFRJ, 2010.



FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC. Campus Avançado de Abelardo Luz. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Concomitante ao ensino médio (PPC)**. Abelardo Luz, SC, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **INCRA apresenta dados sobre assentamentos na Câmara de Abelardo Luz /SC**. 2015.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, 01 jan. 2014. Trimestral.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL - MPF. Procuradoria da República no Município de Chapecó-SC, Gabinete 2º Ofício. **Relatório do Inquérito Civil n. 1.33.002.000084/2017-11**. Chapecó, 2018.

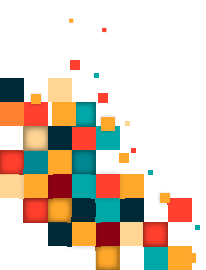
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária**. Documento final 1º seminário nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária. 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PERTILE, Noeli. O capital agroindustrial catarinense e o Estado. **Revista GeoTextos**, v. 7, n. 1, p. 13-30, jul. 2011.

PESQUISA NACIONAL DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PNERA. **I Pesquisa Nacional sobre a educação na Reforma Agrária**. Brasília, DF, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. Escola de Ensino Médio Paulo Freire. Abelardo Luz, SC. 2018. (Mimeografado)



“ESCOLA SEM PARTIDO”: ATORES E DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO

JACOMEL, Samantha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
sjacomel.adv@gmail.com

Na última década, no Brasil, as discussões acerca dos rumos da educação, antes circunscritas aos meios tradicionais de debate da esfera pública, tais como imprensa, universidades, organizações civis especializadas, penetrou agudamente nas esferas privadas informais. Entre esses debates encontramos os postos pelo “Escola Sem Partido” (ESP)¹, que se constitui uma das agendas para a política educacional do então presidente Jair Bolsonaro.

Trata-se de um debate conservador que permanecia alienado às discussões mais informais na esfera privada, e que o “Escola Sem Partido” os capturou e apresentando como um debate especializado para a esfera pública no âmbito da formulação de políticas para a educação.

Portanto, com este trabalho objetivamos evidenciar os discursos do “Escola Sem Partido” e os atores da disseminação de suas ideias para a educação, no intuito de apresentar a dinâmica que esse movimento foi tomando para manter a sua agenda.

O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, documental, aqui, especificamente, de vídeos disponíveis na internet, dos idealizadores, do “Escola Sem Partido” e do Projeto de Lei n. 867/2015, de autoria do Deputado Izalci (PSDB-DF)², cujas ideias incorporadas em tal projeto se contrapõem aos princípios do ensino da escola pública como: pluralidade, diversidade, livre circulação de ideias, autonomia do professor e os valores democráticos, que são os principais alicerces do ensino.

O “Escola Sem Partido” se autodenomina como um movimento contra a instrumentalização do ensino, em todos os níveis, para fins ideológicos, políticos e partidários³, sendo que sua introdução no ensino se daria através de projetos de lei. Foi fundado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, como uma reação a duas práticas, que ele considerava ilegais e que se disseminaram por todo o sistema educacional brasileiro. A primeira seria o uso político, ideológico e partidário das escolas e a segunda a defesa do direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos⁴.

O “Escola Sem Partido” permaneceu por quase dez anos sem muita expressão social, porém no ano de 2014 o então Deputado Estadual pelo Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PSC), convidou

¹ Adotamos aqui o conceito de Luís Felipe Miguel (2016) de que a “Escola Sem Partido” não é propriamente um movimento, “embora se apresente como movimento ou como associação (uma “associação informal”, segundo o site da “Escola Sem Partido”), não há indicação de seus integrantes e os únicos porta-vozes públicos são Miguel Nagib, “coordenador”, e Bráulio Porto, “vice-presidente” – uma hierarquia no mínimo confusa”. (MIGUEL, 2016, p. 595).

² Esse projeto de lei foi tramitado em 2015 na Câmara dos Deputados e pretendia incluir, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido” (BRASIL, 2015). Projeto reapresentado por Bia Kicis em 2019.

³ Disponível em: <https://escolasempartido.org/quem-somos/>

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0bTcErPrZHM>

Miguel Nagib para elaborar um projeto de lei que contivesse as ideias do “Escola Sem Partido.” (MENDONÇA, 2020).

Segundo Mendonça (2020), este foi o primeiro Projeto de que abordou a questão do “Escola Sem Partido”, que proibia a doutrinação política e ideológica em sala de aula. Tal projeto previa que o conteúdo abordado em sala deveria estar de acordo com as convicções morais e religiosas dos pais dos alunos; a fixação da lei em todas as escolas e em todos os ambientes escolares; a criação de um canal de denúncia para aqueles que descumprissem a lei, prevendo inclusive o anonimato na formalização da denúncia; por fim, os deveres do professor⁵ tanto na abordagem dos conteúdos como na emissão de opiniões e posicionamentos pessoais⁶.

Esse Projeto de Lei foi disponibilizado no site do “Escola sem Partido” possibilitando que o mesmo fosse assumido e votado em diversas câmaras municipais e assembleias legislativas (MANHAS, 2016). O ESP teve maior popularidade ao agregar atores políticos de setores religiosos fundamentalistas, que se posicionaram contra o que foi chamado de “Ideologia de Gênero” nas escolas. Apple (2003), denomina essa articulação de atores políticos de vertentes ideológicas distintas, em torno de uma agenda comum, de aliança conservadora ou a chamada nova direita, composta por neoliberais, neoconservadores, religiosos fundamentalistas e uma classe média gerencial que tenta manter seus privilégios, votando pautas neoliberais e neoconservadora.

O “Escola Sem Partido”, além de seu fundador Miguel Nagib, outros nomes que se destacam são sua esposa Ruth Kicis e sua cunhada Beatriz Kicis (Bia Kicis), cunhada de Miguel Nagib - eleita deputada federal no ano de 2018 pelo PRB, uma das autoras do Projeto de Lei 246/2019 (BRASIL, 2019), que tramita na Câmara Federal dos Deputados e que institui o “Programa Escola Sem Partido”. (MENDONÇA, 2020; LIMA e HYPOLITO, 2019). A partir de 2014, o ESP ganhou maior visibilidade com a adesão de atores da Frente Parlamentar Evangélica, opositores da “Ideologia de gênero”, como Magno Malta (PR), pastor evangélico e então senador, Marcelo Crivella (REPUBLICANOS), também senador e bispo da Igreja Universal do Reino de Deus. Este último afirmou que “pai e mãe são os responsáveis pela transmissão dos princípios, valores e tradições, cabendo aos professores o ensino, a formação para a cidadania e o preparo para a vida profissional.” Dos atores católicos conservadores tem-se destaque à figura de Pe. Paulo Ricardo, que com sua visibilidade na internet contribuiu com a disseminação das ideias da “Escola Sem Partido”.

Segundo a literatura consultada (APPLE, 2003; BIROLI, 2020; LACERDA, 2019; MENDONÇA, 2020; MIGUEL, 2016) é possível perceber o interesse desses grupos no controle dos conteúdos e currículos a serem adotados na educação, em todos os níveis, como uma tentativa de implementação desta

⁵ I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária. II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. IV - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

⁶ Projeto de Lei nº 2974/2014 (RIO DE JANEIRO, 2014) Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Autor: Flávio Bolsonaro, EMENTA: Cria no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o “Programa Escola Sem Partido”.

agenda moralizadora⁷. Trata-se de uma aliança, centrada em interesses na educação, com o objetivo de instaurar o controle local, parental e religioso sobre os indivíduos (PETCHESKY, 1981 apud LACERDA, 2019).

A intensificação da atuação dessa aliança conservadora, na tentativa de ganhar espaço não só na educação, mas em diversas áreas da vida social, traduzem-se nos projetos e políticas educacionais, como é o caso do “Escola Sem Partido”, da tentativa da implementação de Escola Cívico-Militares e do *Homeschooling* ou ensino domiciliar, baseados no controle do currículo, dos professores e dos alunos e alunas.

Em vídeos⁸ disponíveis na internet, identificamos outra questão que permeia os discursos de seus adeptos, sobretudo do fundador do ESP. Este considera que declínio da moralidade na sociedade se deve em razão do que está sendo ensinado nas escolas, colocando a escola, principalmente a pública, como a causa para a crise dos valores da sociedade e também a causa da crise econômica. Tal realidade já havia sido analisada por Apple (2003) nos EUA, uma vez que em seu livro *Educando à direita – mercados, padrões, Deus e desigualdade*, ele comenta que os interesses, discursos e atores da educação passou a ser pensada pela direita atribuindo o declínio econômico e cultural a uma *democracia demais*, inclusive alterando o nosso senso sobre o que é democracia.

Inicialmente a abordagem do “Escola Sem Partido” se concentrava no combate a *doutrinação ideológica* de esquerda nas escolas, mas com o apoio de outros grupos sociais, como os religiosos católicos e evangélicos - religiosos conservadores – direcionou-se também ao combate a denominada *ideologia de gênero*, passando a conglobar os dois discursos (MIGUEL, 2016).

Portanto, o argumento de uma educação neutra também passou a ser de uma educação pelos valores da família, da moralidade, ou seja, da reprivatização ideológica, como de uma visão de mundo unilateral e, conseqüentemente, não universal e pluralista da educação pública.

Com efeito, esse estado de cultura que repolitiza a educação a partir de valores conservadores, é sintoma de um acirramento político e ideológico no interior da sociedade.

Em busca da reconstituição de comunidades imaginárias aponta para um dos efeitos do discurso de reprivatização sobre as políticas que giram em torno da política educacional. No processo de negar a legitimidade das reivindicações da oposição, os discursos de reprivatização podem realmente tender a politizar ainda mais as questões. Essas questões passam cada vez mais a fazer parte da contestação pública, não “doméstica”. (APPLE, 2003, p. 69).

O avanço do debate sobre a educação é capturado e embargado por visões de mundo e, por conseguinte, de educação obsoletas e anacrônicas. Esse cenário, coloca as reflexões contemporâneas sobre a educação numa posição defensiva. Assim, constatamos que o “Escola

⁷ O conceito aqui utilizado foi retirado do texto “Professor doutrinador”, homeschooling e “ideologia de gênero”: a tríade que ameaça a educação brasileira de Amanda Mendonça.

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bITVH1iGS_k
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0bTcErPrZhM>

Sem Partido" é um movimento unilateral, parcial, contrário a neutralidade argumentada, mostrando vínculo com doutrinas ideológicas conservadoras.

Utilizando-se, ainda, do argumento da neutralidade do ensino para ocultar a manutenção da autoridade exercida pelos pais no controle de tudo que é aprendido pelos filhos.

Embora, as discussões que envolveram o "Escola Sem Partido" tenham perdido força com o passar dos anos, suas proposições resultaram na construção e luta pelo *Homeschooling* ou ensino domiciliar. O *homeschooling* ou ensino domiciliar vem com os mesmos argumentos utilizados pelo "Escola Sem Partido", qual seja, poupar os filhos da doutrinação ideológica e a liberdade dos pais em ensinar os filhos de acordo com suas convicções morais e religiosas.

A questão do *homeschooling* tomou maior proporção no ano de 2019, em que o Governo Federal juntamente com o Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos, cuja ministra é a pastora evangélica Damares Alves, e o Ministério da Educação, capitaneado pelo ministro Abraham Weintraub, assumidamente direitista, encaminhou ao Poder Legislativo o Projeto de Lei 2401/2019 que estabelece as regras e condições para as famílias que optarem pelo ensino *homeschool* como forma de exercer sua liberdade de opção por esse tipo de ensino. Pela primeira vez o Poder Executivo assume o protagonismo e deixa explícito sua concordância na prática da educação domiciliar (RIBEIRO, 2020).

Ao identificarmos os sujeitos que disseminaram os ideais da "Escola Sem Partido", compreendemos a intenção de promover uma modernização conservadora por meio do controle da educação, ocorre pelo esforço bem sucedido da direita em formar uma ampla aliança (APPLE, 2003), que tem como apoiadores neoliberais, neoconservadores, religiosos fundamentalistas e uma classe média gerencial, que apesar dos contrastes, podem triunfar na transformação da prática educacional.

Corroboramos com Lima e Hypólito (2020), de que nos discursos do "Escola sem Partido" se evidencia a presença do fundamentalismo religioso, de modo a manter a família afastadas da pluralidade presente na sociedade, moldando os integrantes dessa família da forma que melhor se adequa a suas convicções. Ideias que tendem a se afastar dos princípios de pluralidade, cidadania e democracia da escola pública

O "Escola Sem Partido" e todos os movimentos e projetos que dela decorrem, retomam uma visão estreita e ingênua da educação e a concebe apenas como uma transmissão de conteúdo vertical, ignorando que a formação dos estudantes compreende o prepare destes para a cidadania, virtude fundamental no exercício da democracia, cujo cerne é a livre manifestação de ideias e o respeito a pluralidade dessas ideias.

Embora a pretensão anunciada pelo "Escola Sem Partido" seja a não coerção ideológica da escola ou dos professores e alunos, o que se pretende, na prática é justamente o seu contrário, a saber, a coação ideológica, a partir do ideário conservador dentro ambiente escolar e, conseqüentemente, dos professores. Os instrumentos que supostamente são dados aos alunos para denunciar práticas ideologicamente coercitivas dos professores em relação aos alunos, que se evidenciou no site do ESP e nos discursos dos seus atores, na verdade servem como um instrumento

de intimidação e de cerceamento da autonomia pedagógica do professor. Em resumo, em nome de um discurso de combate a suposta ideologização das práticas pedagógicas, o que se tenta impor é, na verdade, uma ideologia conservadora de direita, impedindo o debate, a reflexão que essa mesma ideologia é retratada.

Palavras-chave: Educação. “Escola Sem Partido”. Discursos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Mercados de quem? Saberes de quem: *In*: APPLE, Michael. **Educando à Direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. 41-76.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria D. C.; VAGGIONE, Juan M. Matrizes do neoconservadorismo religioso na América Latina. *In*: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria D. C.; VAGGIONE, Juan M. **Gênero, neoconservadorismo e Democracia.** São Paulo: Boitempo, 2020. p. 13-40

BRASIL. Câmara dos deputados. **Projeto de lei n. 867, de 2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> Acesso em: 28 maio 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei 246/2019.** Institui o “Programa “Escola Sem Partido””. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 28 maio 2021.

ENTREVISTA: MIGUEL NAGIB POR UMA “ESCOLA SEM PARTIDO”. 2016. (11 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bITvH1iGS_k. Acesso em: 03 jun. 2021.

“ESCOLA SEM PARTIDO”. 2018. (5 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0bTcErPrZhM>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO: Quem somos. Quem somos. Disponível em: <https://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 15 maio 2021.

LACERDA, Marina Basso. Jair Bolsonaro e o neoconservadorismo quarenta anos depois. *In*: **O novo conservadorismo brasileiro:** de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2019. p. 185-199.

LIMA, Iana Gomes de. HYPOLITO Alvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e190901, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e190901.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que o “Escola sem partido” in A ideologia do movimento escola sem partido. **Ação educativa**, São Paulo, 1. ed. p. 15, 2016.

MENDONÇA, Amanda de. Professor doutrinador”, homeschooling e “ideologia de gênero”: a tríade que ameaça a educação brasileira. **Escritas:** Revista do Curso de História, v. 12, n. 2, p. 33-51, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uff.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/9104/17651>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: “Escola Sem Partido” e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>. Acesso em: 04 jun. 2021.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Homeschooling e controvérsias: da identidade à pluralidade o drama da socialização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 jun. 2021.

RIO DE JANEIRO. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei n. 2974, de 14 de maio de 2014. Rio de Janeiro, RJ, 15 maio 2014. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd-83257ceb006bc7d4?OpenDocument>. Acesso em: 28 maio 2021.

GESTÃO EDUCACIONAL POR RESULTADOS: APROXIMAÇÕES AO CAMPO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO (2010-2020)

PACHECO, Alexandra Biondo Lopes
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
alexandra.bp@unoesc.edu.br

SANTOS, Aline Bettiolo dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

O interesse em discutir a temática da gestão escolar no contexto de políticas de regulação educacional por resultados¹ decorre do quadro de políticas educacionais contemporâneas, que tem repercutido fortemente na forma de organizar a oferta e a realização da educação pública. Esse novo paradigma educacional desponta das mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da década de 70 do século XX, considerando que, com a reestruturação produtiva do capital, novas exigências tecnológicas e a modernização do processo produtivo implicaram dos trabalhadores a aquisição de um novo conhecimento baseado no desenvolvimento de “competências”.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo/fordismo e de suas formas de fragmentação a partir da mediação da microeletrônica, tornam insuficiente este tipo de competência para os trabalhos que não se precarizaram e que se constituem no núcleo estável do trabalhador coletivo, ainda com direitos e condições razoáveis de vida e de trabalho, apesar da tendência à intensificação; para poucos, portanto, já aqui se configurando uma das dimensões ideológicas da proposta da “pedagogia das competências”, apresentada como universal. (KUENZER, 2002, p. 2).

Essas mudanças ocorridas no campo da economia repercutiram nas políticas sociais, no quadro educacional e, portanto, na gestão do setor. Vale destacar que, especialmente na década seguinte, crescia no Brasil um grande movimento de luta dos educadores em prol de novas aspirações para a gestão da escola pública. Despontaram proposições de uma gestão democrática, termo absorvido de uma concepção sociocrítica de gestão, incorporada à Constituição Federal de 1988 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), o que representou um grande avanço em termos de direitos educacionais.

Todavia, a esperada concretização destas aspirações não se materializou nos anos de 1990. Mudanças políticas ocasionaram um cenário de reconfiguração do termo gestão democrática, que, devido influência das ideias neoliberais, passou a evidenciar a marca do modelo gerencial (BORDIGNON; GRACINDO, 2000), com foco em procedimentos administrativos, técnicos e com vistas à produção de resultados. Conforme sintetiza Peroni (2012, p. 20):

¹ O presente estudo está filiado a uma pesquisa maior que problematiza políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação básica.

Entendemos que, no caso brasileiro, há uma especificidade, pois, com o processo de abertura política, após longa ditadura, a luta pela democratização da sociedade passou também pela construção de uma gestão democrática da educação. No entanto, ao mesmo tempo que lutávamos muito, na América Latina, para conquistar os nossos direitos, as estratégias do capitalismo para superar suas crises já redefiniam o papel do Estado, com a perda de direitos sociais, materializados em políticas públicas.

Todo esse movimento tem início no Brasil na década de 1990 em decorrência da chegada das ideias neoliberais advindas dos países de capitalismo central, no governo de Collor de Melo, embora mais incisivas no governo FHC, mais precisamente, a partir do ano de 1995, com a Reforma do Estado. Naquele momento, o país enfrentava uma forte crise econômica, a qual foi atribuída, pelos neoliberais, ao Estado, ao modelo de gestão pública adotado. Na perspectiva hegemônica, a solução seria, então, reformar o Estado, atribuindo-lhe um caráter menos interventor e mais regulador.

Ainda sob essa perspectiva, outra alternativa para a crise seria transferir a responsabilidade das políticas sociais para a sociedade civil, na forma de parcerias público-privadas. Tratava-se, a essa altura, da inserção do modelo gerencial na administração pública, com o discurso de que isso confere qualidade à gestão. A lógica gerencial tem sido incorporada pela escola, já que ela é um espaço significativo para formar trabalhadores. Nas palavras de Kuenzer (2002, p. 2):

Embora se saiba que, na classe burguesa estas competências se desenvolvam desde as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à produção cultural, mesmo assim não se prescinde da educação escolar. Já para os que vivem das diferentes formas de trabalho, onde a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva.

Termos como eficiência, eficácia e qualidade total passaram a integrar uma nova organização escolar e, conseqüentemente, uma gestão escolar baseada na produção de resultados. Importa ressaltar ao referir esse paradigma de gestão, que ele está atrelado à mencionada mudança no campo econômico, que implicou em outra dinâmica de organização do Estado e, por conseguinte, repercutiu no campo educacional e na gestão. Essas mudanças foram favorecidas por um conjunto de reformas que visavam adequar a sociedade às novas premissas do capitalismo no cenário contemporâneo, baseadas em princípios neoliberais.

Em termos de regulação, é possível sinalizar que todo esse quadro faz com que a tendência seja focalização dos resultados, em detrimento dos processos. Situado brevemente esse contexto econômico e político contemporâneo, no qual se amplia a tendência à regulação educacional por resultados, o presente artigo tem por objetivo investigar como está situado o debate acerca da gestão escolar no contexto de políticas de regulação educacional por resultados nas produções científicas da área da Educação.

Para tanto, iniciamos o levantamento das produções brasileiras publicadas entre 2010-2020 no Portal SciELO,² combinando os descritores *gerencialismo* e *regulação por resultados*, além de tentativas com *gerencialismo*, *educação* e *regulação por resultados*; e, ainda, *gerencialismo*, *educação* e *resultados*. Com base nesses descritores e na associação entre título, resumo e palavras-chave, selecionamos 7 artigos. O exercício de busca a partir da combinação de descritores foi repetido com *regulação por resultados*, *regulação educacional* e *resultados*, resultando em 3 produções. Tal procedimento – com os descritores principais, quais sejam *gerencialismo* e *regulação por resultados* – também foi realizado no Portal de Periódicos da Capes, onde filtramos 6 artigos. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a busca com o descritor *gerencialismo* reuniu 47 pesquisas e, dessas, 5 compõem nossa amostra, das quais três são teses. Com *regulação educacional*, identificamos 24 trabalhos e, desse grupo, 3 teses foram incorporadas à amostra³.

De uma perspectiva qualitativa (OLIVEIRA, 2012), uma leitura preliminar do material levantado possibilitou-nos identificar três eixos temáticos característicos da produção. Em linhas gerais, destacam-se os debates sobre as políticas educacionais baseadas no gerencialismo e suas influências na gestão escolar. Os textos apresentam, em comum, a ideia de que a escola tem assumido uma concepção empresarial de educação (LAVAL, 2004) baseada em ideais de performatividade e desempenho, o que tem influenciado em vários domínios do campo educacional, como currículo, formação de professores e trabalho docente.

Nos textos correspondentes ao primeiro eixo temático – *gestão da educação* – os autores tendem a referir as parcerias público-privadas. Problematicam essa relação como mecanismo de democratização da educação pública, em virtude das implicações decorrentes da influência de instituições privadas na gestão da escola, no exercício da democracia e na garantia da “educação como bem público e de qualidade social.” (PAULO, 2019, p. 22). O estudo de Peroni e Comerlato (2017) corrobora essa afirmação, quando as autoras referem o esvaziamento da democracia no contexto de uma parceria público-privada, mais especificamente, entre o Instituto Ayrton Senna e escolas públicas.

Há registros sobre as avaliações em larga escala, como política de regulação e suas implicações na dinâmica pedagógica da escola, bem como, na autonomia dos professores e dos diretores. Problematicam as maneiras como as escolas têm lidado com os resultados das avaliações, de modo a estimular a competitividade e a produção de escores em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem, caracterizando as avaliações como mecanismos de controle e de responsabilização. De acordo com Schneider e Nardi (2014, p. 13):

Com lugar comum na literatura da administração pública e da ciência política, o uso de modelos e objetivos de *accountability* alastrou-se a partir dos anos de 1970, também para o campo educacional. Como parte do discurso político-ideológico

² Scientific Electronic Library Online.

³ Até se chegar ao *corpus* de 24 produções científicas, destacamos as tentativas de busca com os descritores *gerencialismo* e *regulação por resultados*, bem como, a necessidade de definir critérios de exclusão. No nosso caso, trabalhos sobre educação superior, outras áreas de conhecimento, como Direito e Administração, e pesquisas sobre realidades internacionais foram desconsideradas nesta amostra. Optamos, portanto, como grande área do conhecimento Ciências Humanas e área do conhecimento Educação.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos, tem sido privilegiada a associação entre a *accountability* educacional e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados. Nesses casos, como ingrediente de um processo de responsabilização das escolas e professores, tem-se, comumente, o estabelecimento de padrões de desempenho e a aplicação de sanções ou recompensas.

Enfim, o conjunto de textos do primeiro eixo enfoca a gestão da educação na atualidade, com destaque à ancoragem no modelo gerencial, tencionando as suas influências e consequências para a educação pública. Nota-se a ênfase dos estudos na avaliação, produção de resultados, ajustes curriculares e na tendência à responsabilização, de modo a sinalizar que a lógica do setor privado vem se acentuando no campo educacional. Esse conjunto de elementos, identificados com o novo paradigma de gestão e que está alinhado aos interesses do capital, acaba se tornando obstáculo para um projeto de gestão democrática.

Os autores pertencentes ao segundo eixo focalizam a *formação de professores*. Aproximam-se do debate ancorado em análises de políticas educativas embasadas no gerencialismo, entendidas como mecanismos de força que promovem os pressupostos neoliberais da individualidade, do empreendedorismo, da *performance* para os cursos de formação docente, pautados nos discursos de modernização, competitividade e meritocracia. Nesse sentido, Lima (2016, p. 151, grifo do autor), pondera que:

[...] tem-se assistido, nas últimas décadas, a políticas de formação de professores de feição tecnicista e didatista. Isso resulta de várias e complexas razões, entre as quais merecem destaque: as políticas orientadas para a produção de resultados escolares em ambiente performativo e competitivo entre escolas, sistemas de ensino, países, etc.; as avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, com recurso intensificado a exames e outras formas de avaliação standardizada; o estreitamento do currículo, seja concedendo centralidade aos chamados “saberes essenciais” ou “disciplinas estruturantes”, seja expurgando do currículo prescrito outras áreas e saberes agora considerados supérfluos [...]; a maior abertura aos quesitos apresentados pelas empresas em termos de formação profissional, de acordo com exigências “vocacionais”, de empregabilidade e de qualificação da força de trabalho, tendo em vista a modernização e a competitividade económicas; as pressões gerencialistas sobre os professores, exercidas por novos estilos de lideranças escolares, pelo escrutínio realizado através de plataformas eletrónicas, pela introdução de modos de gestão privada na escola pública; as tendências para a intensificação e a individualização do trabalho docente, especialmente dos professores mais jovens e dos precários, acompanhadas de uma perda de capacidade de ação coletiva, designadamente através da crise e da desvalorização política e social dos sindicatos e do associativismo docente.

Nos trabalhos desse mesmo eixo é possível identificar argumentos relacionados a grupos empresariais de grande porte serem responsáveis por ofertar cursos de licenciaturas, dominando esse segmento da educação superior. Também, que as formações estão cada vez mais ancoradas na racionalidade técnica e na prática, em detrimento da teoria.

Já os textos do terceiro eixo abordam a temática do *trabalho docente* no contexto das políticas educacionais na atualidade. Intensificam o debate acerca das ações do Estado, como



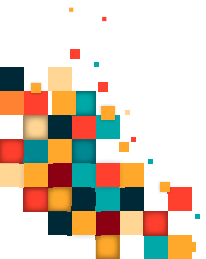
por meio da implantação de mecanismos de regulação e de responsabilização que têm causado efeitos sobre o trabalho de professores e de diretores escolares. Tais produções sinalizam que a descentralização, ao passo que representou maior autonomia aos docentes, contribuiu para intensificação e precarização de seu trabalho, por conseguinte, trouxe consequências para a saúde física e mental do seguimento. Podemos perceber essa ideia, por exemplo, no texto de Jardim (2016, p. 153), cuja autora sublinha que:

Sem que haja uma contrapartida entre o aumento das exigências e mudanças nas condições em que realizam seu trabalho, os docentes convivem, não sem contradições, com a manutenção e o aprofundamento da precariedade de suas condições de trabalho, cujos reflexos mais visíveis são a desvalorização financeira da profissão (com a consequente perda de atratividade da mesma), o crescente desgaste físico e mental, o aumento da ocorrência de doenças profissionais, a falta de material para a realização do trabalho e a intensificação do trabalho em termos tanto de jornada como de acréscimo das atividades que devem ser cumpridas e aumento de atividades burocráticas que nada têm a ver com o trabalho pedagógico.

É possível dizer que os autores concordam que essa nova organização do trabalho escolar surge na esteira do modelo gerencial de gestão, reforçado pela implantação de políticas educacionais de regulação. Ademais, essa não é uma lógica presente apenas na educação brasileira, pois estende-se a alguns países da América Latina. Em suma, nesse exercício de apropriação dos debates presentes nos textos que compõem a amostra da produção no presente estudo, foi possível perceber que esse novo paradigma de gestão gerencial se vale de mecanismos de regulação materializados pelas políticas educacionais da atualidade, influenciando um conjunto de elementos que se interligam para reforçar a lógica neoliberal, consoante os interesses econômicos. Os estudos abordam esses elementos como temáticas que se aproximam e que abrem caminho para outros estranhamentos.

A partir da análise da amostra, percebemos que os estudos acerca da gestão educacional na ótica gerencialista e dos mecanismos de regulação por resultados vêm crescendo nas últimas décadas e têm sido objeto de interesse de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Os achados nos possibilitaram identificar que a temática transita em diversos subtemas, destacando-se gestão da educação, formação de professores e trabalho docente.

Nessa direção, como ponto convergente entre as produções mapeadas, consta a preocupação dos autores em problematizar aspectos relacionados à reconfiguração da gestão educacional e suas implicações na educação brasileira. Isso envolve currículos padronizados, trabalho docente precarizado, formação docente instrumentalista e com recuo da teoria, avaliações em larga escala pautadas em mecanismos de responsabilização e ranqueamento das escolas – elementos reforçados pela ação reguladora do Estado. Embora o tom de denúncia sobre obstáculos da lógica mercantil em todos os níveis da educação brasileira seja prevalente nos trabalhos da amostra, ainda consideramos que há reiterados apontamentos de que existem vias



que podem configurar espaços de resistência à lógica posta. E uma delas, por certo, envolve as universidades e a pesquisa.

Palavras-chave: Regulação por resultados. Gestão educacional. Neoliberalismo. Gerencialismo. Políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

JARDIM, Karolína da Silva Miranda. **O trabalho docente na rede estadual de ensino no estado de São Paulo.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Planta, 2004.

LIMA, Licínio C. Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Conhecendo alguns tipos de pesquisa. *In:* OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 63-75.

PAULO, Fernanda dos Santos. Relações público-privado na educação: políticas de democratização na concepção da educação popular? **Ciência em Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 42, p. 13-23, dez. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal; COMERLATTO, Luciani Paz. Parceria público-privada e a gestão da educação: o Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-133, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB e a construção de um modelo de prestação de contas na educação básica brasileira. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 1, p. 7-28, jun. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

GESTÃO ESCOLAR NA AMÉRICA LATINA: UM DEBATE PARA ALÉM DO MERCADO CAPITALISTA

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
malu04@gmail.com

FIGUEIREDO, João Felipe
Universidade Federal de Santa MariaUFSM
joao.figueiredo@ufsm.br

A ofensiva neoliberal ou dos governos liberais impõe, a partir do Consenso de Washington, em 1989, políticas de ação de dominação das elites financeiras internacional aos países pobres. Essa realidade, portanto, fragiliza, desestabiliza e muda radicalmente o contexto da política econômica contemporânea, cujos maiores efeitos são sobre as políticas educacionais no cenário do século XXI.

Nesse sentido, as palavras de Emir Sader (apud MÉSZÁROS, 2005, p. 16):

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço”, do que mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à lógica do consumo e do lucro.

E, nos últimos anos, tanto os países centrais quanto aqueles que não se consideram como tais têm tendido a aceitar uma ‘nova ortodoxia’ de políticas educativas (BALL, 2001) que aponta para reforçar as conexões entre educação, emprego e o melhoramento da economia nacional; e tudo isso complicou os pressupostos educativos, estabelecendo controles centrais mais diretos sobre o currículo e a avaliação, buscando mecanismos de descentralização das escolas, guiados por ideologias de mercado e gerencialismo, como afirma Martín Carnoy (2002), ao referir-se a experiência das reformas educativas na América Latina, sobre o controle dos recursos financeiros que exercem os ministérios nacionais se transferiram aos governos locais, distritos e escolas, a tal ponto que “os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir o gasto público na educação.” (CARNOY, 2002, p. 4).

Entendemos que a gestão educacional é marcada por fatores internacionais, subjugada de certa forma por questões intra e extraescolares, precisaria buscar progressivamente a autonomia das unidades escolares. Nesse sentido, faz-se mister, também, a participação da sociedade civil organizada, mesmo tendo um contexto histórico impregnado de marcas conservadoras intrínsecas ao processo das forças hegemônicas do capital, centradas no interesse desse monopólio.

A partir dos anos 90, sinalizou-se a necessidade de mudanças necessárias e urgentes, pois se tornou premente desvelar as estruturas que possibilitavam ou, até mesmo, que colocavam empecilhos para que efetivamente tornasse democrática a gestão educacional.

Diante disso, através de entidades de caráter nacional e que tinham identidade com a causa democrática, advogava-se a favor da escola pública, trazendo à tona a necessidade da participação da comunidade local no espaço da gestão educacional e escolar. Tinha-se a compreensão e o entendimento de que era necessário maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, e que isso se daria por meio do exercício diário e permanente para que esse procedimento se estendesse em escala maior para a sociedade.

Isso, no entanto, não se deu do mesmo modo entre os representantes do empresariado educacional, pois, nesse âmbito, a ideia de participação passava apenas pela cooperação dos alunos, das famílias e do corpo docente com a direção das escolas e das mantenedoras dos estabelecimentos, nunca efetivamente na esfera da tomada das decisões no espaço da gestão.

Nesse clima político, econômico e social que se apresentava, Monlevade e Silva (2000) considera que as estratégias de maior desestruturação do sistema educacional responsabilizavam estados e municípios pela oferta da educação básica, mas com distorções, a exemplo do não repasse de verbas públicas para os sistemas de educação, o que causava profunda crise entre o compromisso subsumido e a governança na educação sem os recursos para gerir com qualidade.

Nesse contexto histórico a crise se acentua e se aprofunda formando tantos descompassos, impossibilitando ainda mais a mudança no sentido da qualidade. E inicia-se uma concepção da educação pública presidida pela lógica empresarial promotora das políticas dos gestores externos, cuja tarefa foi a de fazer com que todas as decisões se convertessem em lucro para o capital.

E neste início de terceiro milênio, na contemporaneidade, quem manda na escola? Os professores, os alunos, os funcionários, a diretora ou o diretor, a secretaria da educação, o prefeito ou o governo estadual-municipal-departamental e federal-provincial? Quem manda de fato na educação no contexto da globalização?

Pelas novas leis de educação latino-americana, na década de 1990¹ tem-se obtido mudanças na década de 2000² mas sem chegar a transformar a realidade do continente latino-americano. No entanto, a comunidade educacional trabalha genericamente esses desafios.

Essa outra lógica é a da mercadorização na educação, não importando os sujeitos que estão sob a égide deste mando, do desejo de lucrar, interesse maior do setor privado, pois cristalizam historicamente uma sociedade capitalista, respondendo simplesmente ao que deseja a classe dominante.

E foi nesse contexto social que a educação foi percebida como interessante investimento, uma vez que, de certa forma, qualificava para o trabalho do qual o mercado necessitava para

¹ Brasil, Lei de diretrizes: 1996; Argentina, Ley Federal de Educación: 1993; Uruguay, Reforma Rama: 1995; Chile, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: 1990; México, Ley General de Educación: 1993, Bolivia, Ley de Reforma Educativa: 1994.

² Chile la Ley N° 19.876 de 2003; Argentina (2006) Ley de Educación Nacional; Bolivia (2010) Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"; Brasil (2009) enmienda a la Lei de Diretrizes y Bases de 1996; Ecuador (2011) Ley Orgánica de Educación Intercultural México (2004) Reforma de la Ley General de Educación; Perú (2003) Ley General de Educación; Uruguay (2008) Ley general de Educación.

continuar sua soberania. O que contribuía para sobrepujar a maximização do desempenho humano, alargando a possibilidade de um retorno produtivo desses trabalhadores para o capital com vistas ao crescimento econômico. Para tanto, tornava-se necessário modificar as condições cognitivas dos trabalhadores perante a lógica do capital, e seguidamente o uso das respectivas tecnologias e de novos equipamentos para a realização do trabalho. Para Saviani (2008, p. 441) que “[...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado.”

Com a gestão não foi diferente, pois se destacou, em muitas instituições de ensino, a prática voltada a autenticar os interesses do capital, que conseqüentemente levava à hegemonia da classe dominante e a lógica do mercado se sobrepunha à razão e aos interesses da sociedade. Sendo assim, a maior conquista para modificar essa situação vigente em muitas escolas seria o transformar a administração escolar em um espaço de conquistas e de mudanças sociais.

Várias formas e diferentes vieses passaram a ocupar os espaços de gestão democrática desde então e, dentre eles, houve muitos que não traduziram o esforço e os ideais que estimularam a sociedade civil a reivindicar estes postulados no campo educacional.

A formação para autonomia intelectual, moral e política exige um ensino calcado no saber elementar. Contudo, o caráter estratégico do saber elementar exige uma formação continuada das pessoas. É importante observar que o saber elementar não é apenas um empreendimento epistemológico, mas também político, não se refere apenas ao conhecimento, mas ao poder e ao estabelecimento de normas comuns. E essa visão de uma escola pública, em sua maioria, não busca a autonomia intelectual, e a política com os seus interesses se constituem num espaço onde deveria reinar a então sonhada autonomia, não individual, mas coletiva.

O paradigma do Estado com líderes e discursos de alto compromisso social e contra neoliberais foram as características de países como Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, Equador e Bolívia nesta última década. Isto ficou evidente desde os simbólicos governos contraneoliberais e desde as políticas públicas.

Contudo, junto às mudanças que pareciam propícias, retomou-se a ideia do “aprender a aprender” que fundamentou o neotecnicismo, outra forma de pensar a escola e as ações educacionais, cuja base reside também no ideário capitalista de elevar ao máximo os recursos que minimamente deveriam ser aplicados na educação, com vistas à “pedagogia da qualidade total” e à “pedagogia corporativa”. Diante disso, surgiu mais um entrave para a escola, a “exclusão includente”, que “se manifesta no terreno produtivo como fenômeno de mercado”.

Toda essa reordenação de trabalho e mercado tinha e tem por objetivo produzir mais retorno para o aumento do capital. Na sua estratégia muito bem urdida, tem como perspectiva fazer do trabalho, do capital humano, a forma mais vil, pois faz o trabalhador perder seus “direitos” que a tanto custo conquistou, levando-o da formalidade para a informalidade, ao entrar no campo da “exclusão includente”.

Repensar a escola como um espaço de tolerância e de respeito que propicie o desenvolvimento de uma cultura democrática, de maneira que o seu funcionamento estimule a participação de

todos na tomada de decisões. Isto parece ser utópico e não fazer parte da vontade política das lideranças do mundo globalizado e, sobretudo, capitalista. O Trabalho escolar realizado na gestão, na maioria das vezes, perde o sentido de espaço de troca, de construção e de relação social e é encarado apenas como fator de emancipação econômica, de moeda de troca, o que é ilusório, já que a remuneração oferecida de acordo com o mercado não atende há muito tempo às reais necessidades. O nosso objetivo é discutir a gestão escolar, diante de um contexto histórico na América Latina, ditado por um Estado Neoliberal que não valoriza a Educação Escolar e que entende o Trabalho enquanto venda de força produtiva por um salário no final do mês e não enquanto produção da existência humana.

A restituição tem que dar espaço às explosões de sentido, das quais derivam a capacidade de gerar. Gerar uma nova escola. Existe, pois, uma grande diferença entre reinvenção desde o gerenciamento e a aposta pela invenção de um pensamento para a gestão educacional na América Latina.

A educação, vinculada fortemente com esse mesmo aspecto mercadológico e com as mesmas estratégias, propõe incluir o aluno em diferentes níveis e modalidades, com a enganosa falácia da inclusão que não permite a esses jovens concretizar uma aprendizagem de qualidade. Com o aligeiramento de sua formação, inclui-os, de certa forma, numa estatística educacional, falseia a ampliação do atendimento escolar, o que o avizinha das metas da universalização do acesso ao ensino fundamental.

É a partir dessa perspectiva que estamos propondo uma anti-hegemonia, que surgiu na época como gestão educacional na América Latina, com origem na década de 1960, acusada de um clima político manifestado pela quebra de um modelo de Estado de serviços públicos, o que levou a outro sistema e este tendeu a reduzir o seu papel para a definição de objetivos. A maioria dos gestores não parece ter uma conceituação sobre gestão educacional da escola, deixando mais espaço para planejamento interno e regulamentação, para atingir estes objetivos.

Nesse contexto, entendemos a necessidade de pensar e repensar a gestão escolar em seus princípios históricos e metodológicos. Isso se constitui em um importante elemento no contexto escolar que pode orientar e contribuir com o fazer pedagógico e com a construção de cidadãos críticos e conscientes quanto a sua função de agentes que podem modificar a realidade na qual estão imersos. Sendo assim, compreendemos a gestão escolar como espaço de transformações a partir de ações estratégicas de valorização do ser humano no sentido de torná-lo sujeito da própria história, participe nas decisões escolares.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Política Educacional. Gestão na América Latina.

REFERÊNCIAS

AGCS. **Introducción al Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios**. Secretaria de la OMC. Disponível em: http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gsintr_s.doc. Acesso em: 10 jul. 2015.

ARDITI, B. "El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal?". **Ciências Sociais Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 45, n. 3, 2009.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: NARODOWSKI, M. (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2001, p. 103-128.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Autonomía Escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva**. Washington, DC, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Reformas en Gestión Educacional en los `90**. Paper Series n. 21. Washington, DC, 1998.

CARNOY, M. **¿Están Funcionando Las Reformas Educativas En Latinoamérica?** Nuevas Perspectivas. Documento de Trabajo Washington, DC: BID, 2002.

CASASSUS. **Problemas de la gestión educativa en América Latina**. Chile: UNESCO, 2000.

CEPAL. **Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con equidad**. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Oficina de OREALC-Santiago de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.

CONTRERAS, J. D. ¿Autonomía por decreto? Education Policy Analysis. **Archives**, College of Education Arizona State University, v. 7, n. 17, 1999.

CORAGGIO, J. L. Desarrollo Humano Y Política Educativa En La Ciudad Latinoamericana. Trabajo presentado en el **III Seminario Internacional "Educación Popular y Universidad"**, Joao Pessoa, Brasil, 26-30 jul. 1995.

DUSCHATZKY, S.; BIRGIN, A. **¿Dónde está la escuela?** Ensayos sobre La gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantial, 2001.

FREITAS, K. de S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

MONLEVADE, SILVA, M. A. da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Idéa Editora, 2000.

SADER, E. El Nuevo Topo. **Los caminos de la izquierda latinoamericana**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

HOMESCHOOLING OU ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA: ASPECTOS LEGAIS

GUERRA, Dhyovana
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
dhyovanaguerra@hotmail.com

PIETRONI, Rachel Galeno de Souza Salton
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
rachelgaleno@gmail.com
Financiamento: CAPES

Neste resumo expandido o objetivo é abordar os aspectos legais do movimento *homeschooling* no Brasil. Para tanto, busca discuti-lo tendo como fundamentação a organização da Política Educacional pós anos 1990.

O movimento *homeschooling* entrou em pauta no cenário político e jurídico brasileiro na última década e ainda não existe regulamentação específica. As traduções do termo incluem “Educação Domiciliar” e “Ensino Domiciliar”, contudo adotamos neste trabalho a tradução “Escarlarização Doméstica”, termo abordado por Penna (2019), uma vez que não pode ser confundido com exercícios domiciliares ou com os processos formativos desenvolvidos na vida familiar diária.

As reiteradas reformas no setor da educação, principalmente após a reforma do Estado brasileiro, por meio de Leis, Emendas Constitucionais e Medidas Provisórias, têm sido orientadas, principalmente, pelos Organismos Internacionais. Dentre eles ressalta-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, e assumidas pelos governos em âmbito federal, estadual e municipal, na perspectiva das privatizações e da desresponsabilização do Estado pela execução das Políticas Sociais.

Com a positivação dos Direitos Sociais, na Constituição Federal de 1988, o Brasil ingressa na década de 1990 com diversas garantias sociais, contudo, passou a responder a um projeto elaborado para a América Latina e Caribe, empreendendo reformas sincronizadas às políticas neoliberais de ajuste econômico, dentre elas a reforma do Estado.

Os seguidos ataques aos direitos sociais, reiterados por parte dos dirigentes do Estado, bem como o atual contexto caracterizado pelo cinismo, ideais reacionários e autoritários, motiva a discussão sobre as Políticas Educacionais e para este trabalho, instiga a discussão sobre o *homeschooling*. Conforme Guerra, Figueiredo e Zanardini (2020) a efetivação do direito à educação se insere no contexto político e econômico que, por um lado, proporciona o reconhecimento de direitos sociais e, por outro lado, carece da implementação de Políticas Sociais.

A partir da década de 1990 a demanda por educação escolar cresceu ao mesmo tempo em que grande diversidade de sujeitos adentrou à escola. As mudanças provocaram desafios estruturais e de recursos humanos a classe social dominante viu seus privilégios frente ao Estado sofrendo

mudanças ao compartilhar espaços institucionais com outras classes sociais. A classe hegemônica buscou nos pressupostos liberais a fundamentação necessária para negar a organização do Estado ao mesmo tempo que e apropriou dele propondo inúmeras reformas, especialmente nos anos 1990, com base nas ideias de racionalidade, eficiência, eficácia, globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva etc. O discurso que afirma que o Estado se encontra “inchado” e dever ser “enxuto” abre espaço para alternativas, inclusive privadas, para a educação escolar.

Para Figueiredo (2006) o neoliberalismo promoveu ataques aos programas e políticas estatais tanto nos países que haviam construído o Estado de bem-estar social, como nos países periféricos, que realizaram uma precária proteção social. O sistema educacional brasileiro sofre reformas a fim de adequá-lo às exigências da expansão e da transformação político-ideológica e econômica.

Com o recrudescimento das propostas neoliberais, o *homeschooling* encontra respaldo no discurso das famílias insatisfeitas com a educação escolar dos filhos. No Brasil, a defesa do *homeschooling* se difunde, principalmente, a partir da criação Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) em 2010. Em 2018 uma proposta de Medida Provisória para regulamentar a Educação Domiciliar não teve continuidade devido ao processo eleitoral em andamento. Contudo, com a eleição de Jair Bolsonaro a proposta de Medida Provisória foi substituída pelo Projeto de Lei (2401/2019) de autoria do Poder executivo Federal, apresentado a Câmara dos Deputados com a exposição de motivos interministeriais assinadas pelo Ministro da Educação, Abrahan Weintraub, e a Ministra Mulher, Família e Direitos Humanos, Damarens Alves.

Entre 1994 e 2019 já tramitaram pela Câmara de Deputados as propostas de oito Projetos de lei e uma Proposta de Emenda à Constituição sobre a escolarização domiciliar (CASANOVA; FERREIRA, 2020). Os 8 projetos de lei identificados na pesquisa para este resumo expandido são: PL n. 3179/2012; PL n. 3261/2015; PL n. 10185/2018; PL n. 2401/2019; PL n. 3159/2019; PL n. 3262/2019; PL n. 5852/2019 e PL n. 6188/2019. Os Projetos de Lei têm como foco alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA Lei n. 8.069/1990 e no Código Penal.

Algumas interpretações do ordenamento normativo brasileiro apontam que a Escolarização Domiciliar não incorre, necessariamente, em prática inconstitucional, pois a Constituição Federal de 1988 não a veda explicitamente. Contudo, também não está dentro da legalidade, haja vista que não há regulamentação sobre ela (PICOLI, CHERON, GUILHERME, PENNA, 2020). Nesse caso, a Constituição Federal de 1988 não proíbe explicitamente a educação doméstica, mas no art. 208 § 3º determina que é dever do Poder Público e dos responsáveis, zelar pela frequência à escola.

As interpretações legais não são unívocas e a exemplo disso, é possível mencionar

[...] o projeto de lei aprovado na cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo, em agosto de 2019, que autoriza e regulamenta a educação domiciliar – Lei Nº 9.562, de 27 de agosto de 2019. Já em setembro do mesmo ano, a cidade de São Paulo (SP) aprovou, em 1ª votação, projeto de lei que autoriza o *homeschooling*. Embora o judiciário entenda que isso não seja legal, ao mesmo tempo não tipificou essa conduta como inconstitucional, o que gera uma dúvida interpretação. (CASANOVA, FERREIRA, 2020, p. 3)

Por outro aspecto, convém destacar que

[...] o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), em setembro de 2018, considerou ilegal essa modalidade de atendimento por não estar previsto na Constituição. Ao mesmo tempo, indicou a necessidade de um projeto de lei específica que regulamente o ensino domiciliar com preceitos e regras para tal. (CURY, 2019, p. 5).

Para Casanova e Ferreira (2020) o movimento *homeschooling*, está na contramão do discurso e dos esforços de participar para melhorar a escola, conforme, por exemplo, as orientações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, de 2004. Essa perspectiva propõe o afastamento da escola, por meio da escolarização domiciliar dispensando as relações escolares. Nesse sentido, é um movimento difícil de compreender, uma vez que propõe repensar a escola e, ao mesmo tempo, é um movimento para privatizá-la.

As frentes fortalecidas no atual contexto socioeconômico e político-ideológico, adotam o discurso neoliberal e neoconservador da defesa da liberdade e do direito individual das famílias fortalecem o movimento *homescholling* no Brasil. O discurso de melhorar a educação dos indivíduos e de combater a evasão escolar velam um processo excludente que, conforme ressalta Guerra (2020), pode ser caracterizado como um processo de Contenção de demandas por educação escolar, interferindo negativamente para a efetivação dos direitos sociais, dentre eles a educação, corroborando com a perspectiva mercadológica dos direitos sociais, típica do contexto neoliberal

A defesa do *homeschooling* se pauta na preocupação dos pais e/ou responsáveis com a interferência do Estado na formação moral das crianças e adolescentes. Desse modo se manifesta a defesa da esfera privada, onde a educação uma atribuição exclusiva da família. Na esfera privada haveria a proteção contra o espaço público, caracteriza-se pela insegurança e pelo risco de exposição. Contudo, a escola brasileira, apesar dos problemas enfrentados, atua como rede de proteção dos direitos da criança e do adolescente sendo um dos principais locais onde ocorre a identificação das violações sofridas pelos sujeitos na sociedade (PICOLI, 2020).

A família tem função importante no processo educativo da criança e do adolescente, contudo, sua função é diferente da escola. A educação é um fenômeno social, exclusivo do ser humano fundamental no processo de humanização, ou seja, de apropriação da cultura e das funções psicológicas superiores que caracterizam o ser humano (MELLO, 2007). Reter a criança na esfera privada, pode criar um “mundo fictício” em que não se pode compreender e apreender a complexidade e a pluralidade do que é viver em sociedade. Nesse sentido, deve ser mencionado que “[...] a defesa do *homeschooling* se ampara em casos particulares e exógenos sem evidências científicas e desconsidera os riscos da segregação do estudante do ambiente social de aprendizagem.” (ROSA; CAMARGO, 2020, p. 1).

O *homeschooling* se opõe à escolarização compulsória e defende que as famílias têm o direito de escolha em enviar ou não os filhos para uma instituição escolar. Dessa forma, não se trata de negar o direito à educação, mas de o distorcer, o movimentando do âmbito social e coletivo,

para o individual e privado. As justificativas para a defesa do *homeschooling* estão amparadas pela insatisfação das famílias que acreditam que a formação dada pela escola não deve interferir nos princípios e nos valores adotados pela família. Nesse sentido, o que existe é a preocupação com a interferência do Estado na formação moral das crianças e adolescentes. São defesas desta natureza que, em parte, fomenta projetos como o “Escola sem Partido”.

A necessidade do avanço na universalização da Educação Básica e as contradições que envolvem a relação entre escola e família afirmam para a importância das discussões sobre a educação e a escola para além da transmissão de conhecimentos e conteúdos curriculares, mas também como espaço de socialização.

Palavras-chave: Homeschooling. Direito à educação. Política educacional

REFERÊNCIAS

ROSA, Ana Claudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014818, p. 1-21, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 jul. 2021.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

CASANOVA, Leticia Veiga. FERREIRA, Valéria Silva. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014771, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 jul. 2021.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens Educação Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 42, mai./ago. 2019.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Políticas sociais e o direito à educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2188-2203, nov. 2020.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, Globalização e Políticas Sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e saúde brasileiras da última década. 2005. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2006.

PICOLI, Bruno Antonio; CHERON, Cibele; GUILHERME, Alexandre; PENNA, Fernando de Araujo. Dossiê: Homeschooling: controvérsias e perspectivas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015951, p. 1-6, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. HOMESCHOOLING OU EDUCAÇÃO NO LAR. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 35, e219798, p. 1-8, 2019.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

GUERRA, Dhyovana. **Contenção e Liberação na Política Educacional brasileira**: tendências predominantes na política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2006 – 2016). 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, 2020.

PICOLI, Bruno Antonio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014535, p. 1-22, 2020.

INTERNACIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO GLOBAL: ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (2011-2020)

TREVISOL, Marcio Giusti
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

LESNISKI, Marlon Sandro
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marlon.lesnieski@unoesc.edu.br

PROCÓPIO, Anderson Dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
andedossantos9@gmail.com

Financiamento: Bolsas Universitárias de Santa Catarina – UNIEDU. Art. 170

A sociedade contemporânea, marcada pela dinâmica da acumulação flexível, coloca a educação superior frente a certas dinâmicas e complexidades não experimentadas em décadas anteriores. Abarcada pela globalização, pela agenda neoliberal, pela intensa inovação tecnológica, pela pressão ideológica de proporcionar um ensino prático e assumir papéis que não são próprios da sua natureza, a universidade aponta para a internacionalização como uma solução na busca pela manutenção da qualidade e da relevância social e política.

Os pesquisadores da área educacional assinalam que a internacionalização do ensino superior é uma das condições necessárias para manter a qualidade do ensino superior, embora, muitas vezes, seja tratada de forma diferente, como, por exemplo, Santos e Almeida Filho (2012), que tratam a internacionalização como a quarta missão da universidade no século XXI, enquanto Altbach e Knight (2007) consideram que a internacionalização é fundamental para a consolidação do tripé universitário da pesquisa, ensino e extensão. Guardadas as diferenças, quanto à finalidade da internacionalização, os pesquisadores concordam que políticas de internacionalização são fundamentais, sobretudo aquelas que garantam e estimulem a mobilidade de professores, alunos e técnicos e que estabeleçam redes de pesquisadores.

Essa posição é defendida por Morosini (2017, p. 280): “é nesse cenário que a internacionalização da educação superior se constrói como conceito-chave neste século, deslocando-se de uma posição periférica a uma posição central e imbricada a uma noção positiva de qualidade.” No percurso histórico a internacionalização foi tomando designações e assumindo papéis, faces e funções. O alargamento da amplitude da internacionalização trouxe consigo um problema de fundo: a internacionalização da educação superior atende aos objetivos de universidade entendida como bem público ou estimula a ampliação da universidade como serviço?

A resposta ou a definição de um caminho para esse problema não é tarefa fácil. A complexidade da internacionalização implica o reconhecimento de muitas variáveis e dimensões,

a saber: o global versus o regional, o nacional, o institucional, a missão universitária, identidade, etc. Todos esses elementos imbricados e dependentes de projetos nacionais de desenvolvimento de uma nação fazem da internacionalização um terreno movediço e com muitas faces, dependendo do grupo que define suas políticas. No texto de apresentação do dossiê *Internacionalização da educação superior* (2017), Morosini apresenta dois estudos que mostram as facetas que a internacionalização pode assumir. Em uma frente, Phillip Altbach (2016), no livro *Global perspectives on higher education*, sistematiza de forma positiva a internacionalização para a educação superior no século XXI. Na obra, o autor destaca a relação entre internacionalização e globalização, conceituando-a como uma força econômica, política e social que fortalece o ensino superior como bem público. Por outro lado, os autores Azevedo, Cattani e Hey (2017) apontam como algumas políticas de internacionalização podem contribuir para um sentido privatista, individualista e para a permanência da supremacia dos dominantes em detrimento de uma concepção democrática fundada na perspectiva da solidariedade acadêmica.

A globalização alicerçada na acumulação flexível colocou a universidade diante de novos desafios. Para Knight (2004, p. 26), a internacionalização do ensino superior é uma possibilidade de produzir novas respostas a essas condições impostas pela globalização.

O crescente número de conflitos nacionais, regionais, internacionais e culturais está fazendo com que universidades auxiliem seus estudantes na reflexão e entendimento de questões de ordem mundial bem como na compreensão dos relacionamentos internacionais e interculturais. A mobilidade do mercado de trabalho e o aumento na diversidade cultural das comunidades requerem que ambos, estudantes e professores tenham uma melhor compreensão e que demonstrem habilidades para trabalhar e para viver em ambientes culturalmente diferentes e diversificados.

É neste sentido que Stallivieri (2017, p. 44) aponta para as contribuições da internacionalização quando afirma que, “tal sociedade valoriza uma vivência internacional, reconhece o potencial do conhecimento científico e tecnológico, e prioriza os conceitos de solidariedade e tolerância para a solução dos problemas.” Essa definição de internacionalização coloca as nações e as universidades na vanguarda de construir, por meio da internacionalização, uma agenda de diplomacia cultural capaz de enfrentar as contradições da sociedade globalizada. Posição que também é compartilhada por Sebastián (2004, p. 16):

[...] um processo cultural que se manifesta no interior das universidades afeta as mentalidades, os valores e as percepções, dando lugar a uma visão mais ampla e universal na compreensão da realidade. Considera a internacionalização como um meio para o fortalecimento institucional através da incorporação de padrões internacionais de conteúdo e método docentes, temáticas e organização das investigações, bem como das atividades de extensão, ampliando a oferta de capacidades e de produtos docentes e de pesquisa, no âmbito internacional, melhorando a visibilidade e o reconhecimento, além da obtenção de retornos financeiros.

Neste viés que “a internacionalização deixa de ser externa à vida acadêmica e passa a estar no escopo das decisões políticas e estratégicas dos conselhos superiores institucionais, passando

a ser a quarta missão da universidade." (STALLIVIERI 2017, p. 47). A internacionalização se constitui como um dos elementos estratégicos para a transformação dos processos de educação no ensino superior e para a reelaboração de políticas educacionais voltadas à cidadania global, responsável, humanista e solidária. A internacionalização, nesse sentido, assume o compromisso de favorecer uma agenda global de debates e pesquisas em torno dos grandes problemas da humanidade.

O problema investigativo da pesquisa consiste em analisar se a perspectiva de internacionalização da pós-graduação contida no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG 2010-2014) evidência um viés formativo para a cidadania global ou apresenta um viés alinhada aos ditames da economia global. A categoria internacionalização e cidadania global é utilizada como base para analisar o documento PNPG (2011-2020). O fundamento teórico da categoria é decorrente dos autores como Altbach (2016), Morosini (2017), (KNIGHT; DE WIT, 1997), Santos Filho (2018, 2020), Hudzik (2011), Knight (2012a, 2015) e Stallivieri (2017). A questão norteadora da categoria é decifrar como a internacionalização poderia contribuir para a formação da cidadania universal sem perder as identidades regionais e sem sucumbir às pressões dos ditames globais. Nesse sentido, três condições são imprescindíveis para caracterizar essa categoria: a) formação do cidadão global; b) demanda regional e fortalecimento dos blocos regionais articulados com a relação dinâmica; c) dialética da interconectividade do regional para o global e do global para o regional.

O objetivo é analisar e identificar as condições da internacionalização da pós-graduação apresentada no PNPG (2011-2020) segundo a concepção da internacionalização como formação para a cidadania global. A pesquisa é analítica com abordagem qualitativa. O método é histórico com metodologia dialética. As pesquisas que adotam o método histórico partem de uma análise contextual e histórica do fenômeno. Sua abordagem é organizada a partir de movimentos de conjunturas e refutações do contexto para chegar à materialidade. Qualquer processo que busque conhecer o fenômeno social deve partir da materialidade e da historicidade. A metodologia dialética permite a elaboração de categorias analíticas que garantem entender e explicar o movimento social inerente ao objeto estudado. Sinteticamente, as categorias de análise utilizadas a partir da metodologia dialética são derivadas de Netto (2011), a saber, totalidade, contradição e mediação. Com relação ao objeto de estudo, a pesquisa é documental. O universo de estudo é o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2010-2020).

A internacionalização como formação para a cidadania global é definida a partir de Nussbaum (2014, p. 79) como "capacidade de entender-se como cidadão universal que transpõe suas condições deterministas de grupo ou religião." Para esse tipo de formação, é fundamental que as políticas de internacionalização garantam uma relação democrática e de alteridade entre o regional e o global. O centro da internacionalização, pensado e estruturado nessa perspectiva, propõe relações multiculturalistas que se ajustam a uma vivência para a democracia pluralista.

A totalidade concreta apresentada por Kosik (1976) permite compreender como o PNPG (BRASIL, 2010), mesmo levando em conta o processo democrático na sua elaboração, não deixou de trazer os elementos históricos do neoliberalismo, como competitividade, concorrência e áreas

estratégicas de desenvolvimento econômico para a nação. Nesse sentido, o V Plano, dentro do seu escopo, mantém uma lógica de valorização monetária do conhecimento. A pesquisa e a produção do conhecimento devem agregar prioritariamente condições de elevar os índices internacionais relacionados ao Produto Interno Bruto (PIB) e manter a competitividade global entre as nações. O olhar da pesquisa e do conhecimento produzido na pós-graduação brasileira deve estar voltado para as agendas internacionais, e não propriamente para as demandas internas. A lógica organizacional da pós-graduação no Brasil, suas metas e diretrizes estão alinhadas às orientações de uma agenda global encabeçada pelos países mais ricos.

Tal perspectiva afasta-se consideravelmente do sentido da internacionalização para a formação do cidadão global. Como pondera Cerqueira (2008), é possível definir algumas características da racionalidade neoliberal presentes no documento, a saber: a) organização de estruturas políticas e jurídicas que garantam a entrada do setor privado; b) garantia de que sejam incorporados os ideais de eficácia, produtivismo e aplicabilidade, próprios dos ideais neoliberais; c) retirada do Estado ou, quando mantido, deve tratar suas estruturas educacionais com as mesmas "leis" do mundo corporativo dos negócios; d) a organização deve adotar os princípios de concorrência mercantil entre nações, tornando o conhecimento uma mercadoria e moeda de troca; e) a insistência de que a esfera pública deve ser enxugada, dando espaço para a entrada do setor produtivo privado. O Estado deve diminuir seus gastos, que devem ser compensados pelos investimentos monetários privados. Essa lógica neoliberal global é absorvida pelo PNPG (BRASIL, 2010).

Além dos apontamentos, outro ponto que caracteriza a mercantilização da pós-graduação brasileira é a defesa das áreas prioritárias. Não se trata de negar a importância dessas áreas para o País, mas ao fato de que, ao admitir áreas prioritárias, reduzem-se os demais campos de conhecimento como se não fossem fundamentais para a nação. Alinhada com a organização, a tríplice hélice levaria a investimentos e financiamentos nessas áreas por motivos do suposto retorno que podem render a empresas parceiras. Por lógica, os programas de pós-graduação que não se enquadrem às áreas prioritárias ou não sejam atraentes para investidores ficariam com recursos escassos ou permanecendo sempre na insegurança de não ter recursos financeiros para manter a qualidade dos seus programas. Portanto, o PNPG (2011-2020) incorpora as condições históricas do seu tempo e estabelece como uma condição para o sucesso da pós-graduação a relação entre público e privado, permitindo o estabelecimento de parcerias. Nesse horizonte, o conhecimento torna-se mercadoria ou produto que deve satisfazer à demanda passageira do mercado consumidor.

Portanto, com relação à internacionalização para a formação da cidadania global, o PNPG (BRASIL, 2010) pontua de forma superficial, o que permite concluir que a formação da cidadania universal é pouco abordada no documento. Quando citados, seus elementos e conceitos estão submetidos à aprovação segundo sua adequação utilitarista para as áreas estratégicas de desenvolvimento. As demandas regionais e o fortalecimento dos blocos regionais não são assegurados pelo fato de que o PNPG (BRASIL, 2010), ao assumir os pressupostos da agenda

mundial de educação baseado na perspectiva da aplicabilidade/praticidade do conhecimento, inviabilizou qualquer perspectiva de redes interconectadas entre blocos regionais que estejam fora do eixo da economia do conhecimento.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior. Cidadania Global.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, Philip G. **Global perspectives on higher education**. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2016.
- ALTBACH, Philip G; KNIGHT, Jane. The Internationalization of higher education: motivations and realities. **Journal of studies in international education**, v. 11, n. 3/4, Fall/Winter, 2007.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula. Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 288-292, set./dez. 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**: coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, DF: CAPES, 2010. v. 1 e 2.
- CERQUEIRA, Jackson B. A de. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sifientibus**, v. 1, n. 19, p. 169-188, jul./dez. 2008.
- HUDZIK, John K. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington: NAFSA, 2011.
- KNIGHT, Jane; DE WIT, Hans. **Internationalization of higher education in Asia Pacific countries**. Paris: Organization for economic cooperation & Development, case Studies and Stocktake; Canberra: DEETYA, 1997.
- KNIGHT, Jane. International Universities: Misunderstandings and Emerging Models? **Journal of studies in international education**, v. 19, n. 2, p. 107-121, 23 fev. 2015.
- KNIGHT, Jane. **Internationalization brings important benefits as well as risks**. Toronto: International higher education, 2012a.
- KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, spring. 2004.
- KNIGHT, Jane. Issues and trends in internationalization: a comparative perspective. In: BOND, Sheyl; LEMASSON, Jean-Pierre. **A new world of knowledge**: Canadian universities and globalization. Canadá: International Development Research Centre, 1999.
- KNIGHT, Jane. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. **Research in comparative and international education**, Oxford, n. 7, v. 1, 2012b.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.
- MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização do ensino superior. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 288-292, set/dez. 2017.



Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2014.

SEBASTIÁN, Jesús. **Cooperación e internacionalización de las universidades**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

STALLIVIERI, Luciane. **Internacionalização e intercâmbio**: dimensões e perspectivas. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série-Estudo**, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr. 2020.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategia. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 1, p. 168-189, enero/abr. 2018.

SANTOS, Fernando S; ALMEIDA FILHO, Neomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização Universitária na sociedade do conhecimento. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa de Universidade de Coimbra, 2012.

MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS NOS STRICTO SENSU DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC) E DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO (UPF) (2000-2020)

DALMOLIN, Luiz Felipe
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
luizfelipedalmolin@hotmail.com

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Financiamento: UNIEDU/FUNDES Art. 171

Dentro dos processos de internacionalização desenvolvidos pelas universidades comunitárias nos últimos 10 anos, percebe-se um aumento significativo na produção científica dentro das linhas de pesquisa propostas pelos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, mais especificamente na área da Educação.

Com essa pesquisa foi possível fazer reflexões sobre o processo de internacionalização exercido pela Unoesc, trazendo uma grande contribuição sobre a produção acadêmica e os impactos dessa produção em termos teóricos, políticos e práticos para cada universidade comunitária do estado de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

A Unoesc teve seu primeiro curso de Mestrado na Área da Educação em 2002 e Doutorado na Área da Administração em 2017. Hoje conta com seis cursos de mestrado e dois de doutorado, sendo todos eles recomendados pela Capes (BILIBIO, 2018).

Ainda segundo o autor, pesquisas realizadas pela Unoesc, na maioria das vezes, têm seus resultados publicados nos periódicos científicos da Unoesc onde podem ser acessados pelo portal de periódicos.

Para Bilibio (2018) o conhecimento gerado através da produção científica da Unoesc é compartilhado através de seminários e congressos que são promovidos pela Universidade, além das publicações de artigos, capítulos livros e anuários que são produzidos através da instituição.

Para garantir a sustentabilidade e atender as demandas regionais e nacionais, em 2006 foi realizada uma revisão da proposta pedagógica do Curso, alterando a área de concentração, as linhas de pesquisa e a estrutura curricular. Buscando o êxito também foi necessário contratar novos docentes na universidade (BILIBIO, 2018).

Segundo relatório de autoavaliação da Unoesc (2014) a instituição se baseia em 5 pilares, sendo eles:

a) origem pública, considerados os atos instituidores baixados pelo poder público, assim como o caráter público do processo de criação, reconhecimento e credenciamento como Universidade; b) forma jurídica de operar, na condição de instituição não estatal, mantida pela junção de esforços entre comunidade interna, poder público e comunidade externa; c) dimensão comunitária, considerando a função social que desempenha na comunidade regional; d) regionalidade de atuação, considerando a área geográfica de inserção e a organização estrutural presente nas principais cidades da região; e) comprometimento com o desenvolvimento regional.

A universidade conta também com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) que é oferecido no campus de Joaçaba. Até 2011 era o único existente em toda a mesorregião Oeste de Santa Catarina. É recomendado pela CAPES desde julho de 2006. O programa possui conceito 4,0 nas dimensões que são avaliadas pela CAPES com o objetivo de qualificar o programa. A grande motivação para construção do Programa segue a missão da Unoesc que é “formar pessoas, produzir conhecimentos e oferecer serviços voltados ao desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural do Oeste de Santa Catarina”. Desde 2006 o PPGE já titulou 257 mestres, sendo 7% deles no ano de 2018. No curso de doutorado, as primeiras titulações estão previstas para o primeiro semestre de 2022.

Segundo informações obtidas através do site da Unoesc (2020), o início dos trabalhos na área da Educação para a criação de um curso de Mestrado acadêmico na instituição se deu por conta do trabalho e esforço dos docentes que faziam parte da Área de Ciências da Educação, Humanas e Letras (hoje Área das Ciências da Educação) no ano de 2000, após elaboração de um projeto que tinha como objetivo ter o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* da mesorregião Oeste Catarinense.

A grande justificativa para a criação do curso foi a falta de oportunidades regionais para qualificar os docentes, a necessidade de dar condições para estudos aprofundados juntamente com a formação de pesquisadores e também a atenção para processos de transformação social (UNOESC, 2020).

Oteve o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina em 8 de julho de 2003. A recomendação pela Capes veio em julho de 2006. O curso de Doutorado teve sua recomendação em 2018 onde iniciou as atividades no mesmo ano (UNOESC, 2020).

De acordo com o histórico deste programa *stricto sensu* e através da consulta no site da Universidade, as linhas de pesquisa do programa se dividem em duas, sendo a primeira Educação, Políticas Públicas e Cidadania e a segunda voltada a Processos Educativos¹.

A linha de pesquisa de Educação, Políticas Públicas e Cidadania traz a seguinte ementa “Investiga as políticas educacionais, nomeadamente as de formação e trabalho docente, de avaliação e regulação da educação escolar, de gestão educacional e outras que informam a ação do Estado e as transformações ocorridas no campo educacional em diferentes níveis, períodos e contextos sócio-históricos. Aborda a relação entre o Estado e a Sociedade, no que se refere à

¹ Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/cursos/programas/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/apresentacao>. Acesso em: 02 abr. 2020.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

formulação de agendas públicas e ao desenvolvimento de propostas educativas, e repercussões na promoção da cidadania".

Durante todo o programa, a linha de pesquisa, juntamente com seus orientadores, teve um total de 100 defesas, confira na tabela a seguir:

Tabela 1 - Linha de Pesquisa de Educação, Políticas Públicas e Cidadania

ORIENTADOR	Nº DE EGRESSOS
Edna Garcia Maciel Fiod	4
Elton Luiz Nardi	18
Joviles Vitório Trevisol	10
Leda Scheibe	21
Marilda Pasqual Schneider	17
Sandino Hoff	5
Zenilde Durlí	4
Luiz Carlos Lückmann	5
Luiza Helena Dalpiaz (2013-2018)	5
Maria de Lourdes Pinto de Almeida	10
Priscila Monteiro Chaves (2017-2019)	1
TOTAL	100

Fonte: Unoesc (2020).

Na linha de pesquisa de Processos Educativos a ementa caracteriza-se por "investigar os processos de ensino e aprendizagem, considerando as relações que se estabelecem entre diferentes perspectivas teóricas de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e práticas pedagógicas que se processam em diferentes tempos e espaços educativos, níveis de escolarização e modalidades de educação".

Dentro de todo o período do Programa, esta linha de pesquisa já contou com mais de 150 defesas, conforme descrito na tabela a seguir:

Tabela 2- Linha de Pesquisa de Processos Educativos

ORIENTADOR	Nº DE EGRESSOS
Anemari R. L. V. Lopes	2
Graciela René Ormezzano	9
Maria Teresa Ceron Trevisol	39
Mônica P. G. Rios	6
Ortenila Sopelsa	26
Paulino Eidt	17
Roque Strieder	35
Clenio Lago	13
Eloisa A. Candal Rocha	2
Fernanda dos Santos Paulo	2
Maurício João Farinon	5
Nadiane Feldkercher	3
TOTAL	159

Fonte: Unoesc (2020).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEdu) localiza-se na Faculdade de Educação da UPF e foi criado com o objetivo de difundir o conhecimento e produzi-lo através da pesquisa educacional. O curso de Mestrado recebe egressos de cursos de graduação podendo ser licenciatura ou bacharelado de todas as áreas do conhecimento, já o curso de Doutorado apenas destina-se aos que possuem título de mestre na área de educação ou afins. Teve o curso de mestrado criado no ano de 1997 e o curso de Doutorado no ano de 2012 (UPF, 2020a).

O site da UPF apresenta três linhas de pesquisa no programa. A primeira linha de pesquisa tem seus estudos voltados aos Fundamentos da Educação. “A linha de pesquisa Fundamentos da Educação repousa no esforço investigativo de abordar problemas que dizem respeito à dimensão formativo-educacional do ser humano a partir da ótica da fundamentação. O fio condutor desdobra-se em questionamentos como: em que sentido podemos pensar criticamente, a partir de diferentes perspectivas teóricas, problemas inerentes ao processo formativo-educacional humano? Que papéis os conceitos como racionalidade, ação, linguagem e formação desempenham nesse contexto? A reflexão se dá a partir da compreensão de que a problematização tanto da complexidade social como dos enfoques teóricos só pode ser levada adiante por um conceito reformulado de fundamentação.”

Desde a criação do curso de Mestrado que teve sua primeira defesa no ano de 1999 a produção na linha de pesquisa de fundamentos da educação contou com mais de 170 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado. Confira na tabela abaixo:

Tabela 3 - Linhas de Pesquisa de Fundamentos da Educação

ORIENTADOR	Nº DE DEFESAS
André Baggio	11
Angelo Vitório Cenci	27
Cláudio Almir Dalbosco	43
Edson Casagrande	1
Eldon Henrique Mühl	44
José Gaston Hilgert	4
Nedison Faria	3
Neiva Ignês Grandó	34
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	12
TOTAL	179

Fonte: UPF (2020b).

A segunda linha de pesquisa do PPGEdu delimita o campo do conhecimento a investigar os Processos Educativos e Linguagem. Segundo a ementa encontrada no site da instituição essa linha “concentra-se no conceito de formação pedagógica, em especial a que se produz mediante processos deliberados de ensino, no bojo das mudanças em curso na sociedade e do confronto entre formas persas de pensamento. A instituição social designada historicamente para promover

essa formação foi a escola. Ela, por sua vez, expandiu-se, pautando-se por um modelo pedagógico metafísico-teológico que se constituiu impessoal, refratário às diferenças com as quais se relaciona. O núcleo temático da linha propõe investigação da natureza simbólica e mediada da formação pedagógica, constituída em tempos e espaços, tomando-a em seu aspecto organizativo-metodológico e compreendendo-a como práxis interativa de sujeitos constituídos histórica e socialmente"

A produção nesta linha de pesquisa desde a criação do curso de Mestrado é de mais de 190 teses e dissertações divididas nos últimos 20 anos, conforme tabela a seguir:

Tabela 4 - Processos Educativos e Linguagem

ORIENTADOR	Nº DE DEFESAS
Adriana Dickel	44
Adriano Canabarro Teixeira	29
Cleci Werner	6
Edemilson Jorge Ramos Brandão	15
Flávia Eloisa Caimi	18
Graciela Rene Ormezzano	37
João Carlos Tedesco	2
Ocsana Sônia Danyluk	10
Oswaldo Alonso Rays	13
Pericles Saremba Vieira	12
Tania Mariza Kuchenbecker Rösing	5
TOTAL	191

Fonte: UPF (2020b).

A última linha de pesquisa encontrada no programa contempla o estudo de Políticas Educacionais. A ementa dessa linha de pesquisa traz como foco "o conceito de sociedades complexas, articulando esse aos conceitos de formação pedagógica e pensamento pós-metafísico. Busca esclarecer as novas exigências postas às políticas educacionais públicas pelos contextos sociais e educacionais complexos e plurais. A linha busca a investigação da natureza complexa e plural das sociedades contemporâneas, análise das novas configurações assumidas pelo Estado e pela sociedade civil, a diversidade sociocultural, a descentração da autoridade, buscando visualizar suas implicações da relação pedagógica entre educador e educando e, de modo especial, a construção de políticas educacionais públicas destinadas à formação de educadores."

Nesta linha de pesquisa, desde a criação do Programa, já foram produzidas mais de 190 teses e dissertações, sendo as primeiras defesas no ano de 1999 e as últimas no ano de 2020. Confira na tabela abaixo:

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

Tabela 5 - Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais

ORIENTADOR	Nº DE DEFESAS
Agostinho Both	5
Altair Fávero	32
Astor Antônio Diehl	6
Elli Benincá	8
Jaime Giolo	7
Júlio Cesar Godoy Bertolin	16
Maria Helena Camara Bastos	5
Ricardo Rossato	12
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	16
Solange Maria Longhi	13
Tatiana Bolivar Lebedeff	9
Telmo Marcon	52
TOTAL	181

Fonte: UPF (2020b).

Após analisar as tabelas de cada linha de pesquisa existente nos dois Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação pudemos perceber que há uma procura maior por parte dos acadêmicos na área de Processos Educativos, trazidos pela UPF na linha de pesquisa de Processos Educativos e Linguagem, onde a Unoesc apresentou 159 defesas desde a criação do Programa enquanto a UPF apresentou 191 defesas durante toda a duração do Programa. A segunda linha mais procurada é a de Políticas Públicas em Educação, onde a Unoesc possui 100 defesas desde o início do Programa, enquanto a UPF apresentou 181 defesas, também desde o período de criação. Além dessas duas linhas de pesquisa a UPF possui uma terceira linha que difere da Unoesc onde trata de Fundamentos da Educação, possuindo 179 defesas desde a criação do Programa, o que mostra uma procura bastante relevante por parte dos acadêmicos.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior. Processos de Internacionalização. Universidades Comunitárias.

REFERÊNCIAS

BILIBIO, Rogério Augusto (org.). **FUNOESC 50 Anos:** Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina. 1. ed. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018. 288 p.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - Unoesc. **Unoesc:** CPA, 2014. Relatório de Autoavaliação Institucional de 2014. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/unoesc/cpa/relatorio-auto-avaliacao-institucional>. Acesso em: 17 de jul. de 2021.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA - Unoesc. **Unoesc:** Programas, 2020. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/cursos/programas/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/apresentacao>. Acesso em: 29 de abr. de 2020.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. **UPF:** Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020a. Apresentação. Disponível em: <https://www.upf.br/ppgedu>. Acesso em: 30 de abr. de 2020.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF. **UPF:** Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020b. Egressos. Disponível em: <https://www.upf.br/ppgedu/egressos>. Acesso em: 26 de abr. de 2021.

MUDANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DO DIRETOR

SANTOS, Debora Marina dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
debora.marina@unoesc.edu.br

O presente estudo tem por objetivo analisar a organização do trabalho do diretor em relação às mudanças na gestão escolar decorridas dos processos de reforma educacional iniciados nos anos de 1990. Para fins de identificar e conhecer a incidência da discussão acerca do tema da gestão escolar na produção científica da área de políticas educacionais, utilizamos as pesquisas de campo e bibliográfica, articuladas à abordagem qualitativa. Para a pesquisa de campo, realizamos entrevistas com diretores de escola pública região de Joaçaba e Concórdia, por se trata de uma pesquisa que está no início a entrevista foi realizada apenas com dois diretores.

A Pesquisa bibliográfica nos traz aporte teórico para a análise dos referenciais da pesquisa de campo, “a teoria contribui para garantir robustez conceitual, assim como para oferecer um método para a reflexividade e para a compreensão das condições sociais da produção de conhecimento.” (MAINARDES, 2018, p. 7).

Segundo Chizzotti (2000, p. 81) o pesquisador é parte de todo o processo da pesquisa e deve

[...] preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

Minayo (2001, p. 21) destaca que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

A gestão escolar passou nos últimos anos por mudanças, resultado esse de um processo de democratização da educação, que afetou diretamente o trabalho do diretor escolar, sendo que essa “situação tem sido uma das fontes de tensões no exercício da gestão escolar na educação básica.” (OLIVEIRA; VIEIRA; AUGUSTO, 2014, p. 535). A gestão escolar engloba a organização e a forma de funcionamento das escolas em relação aos aspectos administrativo, políticos e pedagógicos.

Nesse sentido, cabe fazer referência a dois marcos relacionados à gestão educacional: 1. a Constituição Federal de 1988, no artigo 206 estabelece a gestão da educação ensino público; 2. a de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que firmou a gestão democrática do ensino público na educação básica (BRASIL, 1996):

Art 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Esses marcos são fundamentais para o desenvolvimento da gestão escolar, que tem como princípio básico, a formação crítica, reflexiva e participativa em uma comunidade escolar (SILVA, 2007).

Com as reformas educacionais as escolas se tornaram mais autônomas. Para Saviani (2010, p. 384) “a melhor forma de fortalecê-las não é necessariamente conferir-lhes autonomia deixando-as a própria sorte e sim de respeitar a diversidade dos diferentes locais, articulá-los e não isolá-los.” Porém, juntamente com a autonomia aumentou a responsabilidade e carga de trabalho. As escolas passaram a tomar decisões, como a elaboração do calendário escolar, definição dos gastos, entre outros. São mudanças que trouxeram sobrecarga aos profissionais da educação, principalmente o do diretor escolar.

Sendo assim, o trabalho do diretor ficou mais complexo em termos administrativos e financeiros, agora o diretor precisa trabalhar com contas bancárias - os recursos que vem para escolas são de diversos programas e projetos - quase sempre o diretor precisa buscar recursos de forma direta e indireta.

Essa sobrecarga tem importante relação com a organização escolar ocorrida desde então. Dessa forma, é importante diferenciar organização escolar de organização do trabalho escolar. Se, por um lado, a organização escolar diz respeito às “condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado” (OLIVEIRA, 2008, p. 134), tendo sido sobre essa organização que as reformas dos anos de 1990 incidiram fortemente, por outro, a organização do trabalho diz respeito à divisão do trabalho na escola, almejando atingir os objetivos educativos. Segundo Oliveira (2008, p. 133), “organização do trabalho compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo”, devendo-se considerar que as mudanças ocorridas na organização escolar repercutiram na organização do trabalho escolar, principalmente em termos de tempo de trabalho e conjunto de responsabilidades.

Outra grande mudança foi em relação ao surgimento das políticas de regulação, que também afetou diretamente a gestão escolar e o trabalho do diretor, as escolas ficaram refém dos resultados. Tratando-se de políticas de regulação educacional é importante entender o significado do termo *regulação*, embora ele seja utilizado no âmbito da economia e da sociologia desde os primórdios dessas disciplinas (ANDRADE, 2011). De modo geral, início destacando o caráter polissêmico do termo, pois regulação pode ser definida como conjunto das medidas, leis, normas e resoluções, mas também pode ser entendida com base de uma modalidade que a identifica, como é o caso da regulação enquanto obrigação por resultados, presente no contexto de mudanças dos sistemas educativos ocorridas nas últimas décadas com vistas à eficácia escolar.

Em relação à escolha do diretor, é realizado por meio de eleições, diretas, isso se deu depois da Constituição Federal de 1988. "O processo de escolha do diretor escolar via eleições diretas veio somar-se às novas funções administrativas da escola." (OLIVEIRA, 2008, p. 135).

Com o processo de escolha do diretor escolar, surgiram novas exigências em relação a sua formação, novos desafios, enfim mudou o perfil do diretor. Tais mudanças são identificadas como resultado de alterações significativas na rotina administrativa das escolas, a partir das medidas descentralizadoras na gestão educacional por parte do Estado e da União, sobrecarregando o diretor (OLIVEIRA, 2008, p. 139). Em relação à formação dos diretores nos anos 90, os cursos de pedagogia ofereciam a disciplina de Administração Escolar, a qual as teorias estudadas eram da administração empresarial que tinha como objetivo formar diretores como administradores escolares.

Essa concepção de que o diretor de escola fosse formado como administrador escolar e ainda com as teorias empresariais encontrou resistências, confundia-se o papel do diretor com o do administrador de empresas. Anísio Teixeira foi um dos educadores que não apoiava essa ideia, para ele somente o educador e professor formado com experiência de trabalho poderiam atuar na administração escolar. Nessa época o diretor alcançava o cargo por nomeação, agindo como autoridade dando ordens, e dedicava muito tempo com compromissos políticos e não escolares. Os anos 1980 foram marcados por momentos importantes para educação, um deles foi as manifestações em defesa de uma escola Pública melhor. Elas envolveram toda a comunidade, assim como os trabalhadores almejavam uma escola pública democrática. Segundo Oliveira (2008, p. 139) "os anos 80 refletiram um momento de politização da discussão acerca do trabalho docente ao incorporar necessidade de se repensar as formas de organização da escola pública."

Nos anos de 1980 e 1990 a gestão e a organização do trabalho da escola foram motivo de discussões, pois algumas reformas tentaram resgatar o perfil do diretor. Após o fracasso em relação a sua formação como administrador escolar, o diretor passa a função de gerente, ou seja, gestor escolar. Estando nesse lugar, precisa ser formador, controlador e avaliador, sendo que com esse perfil fica a ideia que o diretor é o único responsável pela gestão escolar, assumindo todos os erros e acertos.

Diante do exposto concluímos que as mudanças afetam diretamente o trabalho dos diretores nos dias atuais. Como resultado das entrevistas, identificamos que os diretores alegam uma sobrecarga de trabalho, pois precisam estar atentos ao imediatismo, sendo que muitos não conseguem executar seu planejamento. A rotina escolar se tornou administrativa; o setor administrativo da escola mesmo com todas as tecnologias ainda é burocrático, uma vez que as exigências trazidas pela nova legislação faz com que os diretores ocupem a maior parte do tempo com as questões sobre prazos, documentações e registros solicitados.

É possível perceber que a busca desenfreada por "bons resultados" tem se tornado a tônica do trabalho escolar. Guiadas por esse propósito prioritário, as escolas são levadas a reorganizarem-se a fim de que se tornem mais capazes, mais eficazes na produção desses resultados, que são basicamente identificados com o desempenho dos seus estudantes nas avaliações externas.

Cabe destacar que as famílias também têm incorporado o discurso de qualidade associado à mensuração de resultados, chegando a ponderar sobre essa variável como fator de escolha da escola para os seus filhos.

Outra responsabilidade é em relação aos recursos que vem para as escolas. Esses precisam ser bem administrados e multiplicados para que a escola possa se manter. No movimento de garantia de recursos, a escola precisa se aliar a outras entidades democráticas como Associação de Pais e Professores, conselho administrativo, grêmio estudantil realizando promoções e assim fazer as devidas manutenções. Com toda essa rotina, infelizmente os diretores não têm tempo para outras dimensões da escola e assumem o grande desafio: ser gestor em uma escola pública.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação Básica. Reformas educacionais. Estado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dalila. As políticas em educação e a pesquisa acadêmica. In: **Políticas Públicas em educação: regulação e conhecimento**. DUARTE, Adriana; ANDRADE, Dalila (org.). Belo Horizonte, MG: Fino traço, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAINARDES, Jeferson. **A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F.; AUGUSTO, M. H. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 43, p. 529-548, 2014. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4367>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho da escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (org.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-158.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, 2010.

SILVA, Josias Benevides da. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

O DISCURSO “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: DA INVENÇÃO VATICANA À POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

CAMPAGNOLO, Lais Rodrigues Candeia
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
candeialais@gmail.com

FURLIN, Neiva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
neiva.furlin@unoesc.edu.br

Encontra-se aberta no Senado Federal Consulta Pública a respeito da Sugestão 24/2018, a qual torna crime o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras. A sugestão nasceu por iniciativa popular em 2017 e ainda está em tramitação no Legislativo. De modo que, até às 17h da data de hoje (19/05/2021), com menos de 05 dias de consulta pública, já conta com 822.950 votos computados, sendo 402.907 votos favoráveis e 420.043 votos contrários (BRASIL, 2021).

Mesmo que a leitora ou o leitor não seja da área da educação, é muito provável que já tenha ouvido falar em “ideologia de gênero”, já que o combate à “ideologia de gênero” parece ter tomado proporções globais e alcançado êxito na tarefa de obstruir o avanço de projetos e propostas legislativas progressistas, antidiscriminatórias, inclusivas e voltadas a valorizar a laicidade, a diversidade e o reconhecimento da diferença no âmbito educacional (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Assim, o presente estudo tem como objetivo evidenciar a ofensiva travada contra aquilo que vem sendo chamado de “ideologia de gênero” na educação, desde o seu início, até o atual cenário político brasileiro. De modo que, por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica e descritiva, pretende-se compreender o que é a “ideologia de gênero”, em que perspectiva político-discursivo ela surgiu e como tal expressão vem sendo manejada atualmente no Brasil como *slogan* político e como força política em consonância com o projeto do atual governo para a educação.

Aqui, cabe salientar que, embora a existência de toda essa ofensiva antigênero, o termo “ideologia de gênero” não é reconhecido como conceito acadêmico e científico no campo das ciências humanas. De modo que, estudos, como o de Junqueira (2017), Miskolci e Campana (2017) e Reis e Eggert (2017), que investigam o surgimento e consolidação do tema, concluíram que “ideologia de gênero” seria uma expressão falaciosa, um engodo discursivo, que carrega em si uma série de ideias distorcidas, sensacionalistas e fantasiosas, expressão cunhada justamente pelos sujeitos empenhados em combatê-la.

Quanto ao surgimento da expressão “teoria/ideologia de gênero”, as/os pesquisadoras/es citadas/os acima afirmam que se trata de uma invenção católica, que emergiu nos anos 1990, consolidando-se de lá para cá por meio de articulações que envolveram “[...] episcopados, o

associacionismo pró-vida e pró-família, e organizações terapêuticas de reorientação sexual, sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé." (JUNQUEIRA, 2018, p. 463).

Conforme os estudos apresentados, a Conferência Internacional sobre População (1994), no Cairo, e a Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (1995) – momentos em que o debate sobre gênero e sexualidade ganhou corpo entre os organismos internacionais – teriam provocado uma forte reação reacionária dentro da Igreja Católica, de modo que o Vaticano convocou uma série de "especialistas" sobre o tema e propôs uma contraofensiva aos avanços progressistas aventados nesses eventos e em prol dos valores morais cristãos conservadores (JUNQUEIRA, 2018).

De acordo com Biroli, Machado e Vaggione (2020), instaurou-se no Vaticano (EL PAÍS, 2019) a ideia de que movimentos feministas e LGBTI+ passaram a exercer forte influência nos organismos internacionais pelos direitos humanos, de modo que o impacto de tal influência, conforme o campo católico, precisaria ser contido, sendo esse posicionamento um marco no direcionamento das forças conservadoras antigênero. Percebe-se, então, que o Vaticano articulava uma política de restauração moral visando barrar os avanços relativos aos direitos sexuais e reprodutivos, os quais seriam, segundo a igreja, uma ameaça às famílias e às crianças.

Desde o seu nascimento, a "cruzada antigênero" estendeu-se por vários países do mundo, ocupando os mais diversos espaços de debate e ganhando coro com a adesão de variados grupos conservadores de diversas áreas e esferas do poder, em oposição à agenda feminista e pela diversidade sexual (MISKOLCI, 2018). Especificamente no Brasil, o embate em torno da "ideologia de gênero" ganha força no país a partir do ano de 2011, quando emergem no Congresso Nacional conflitos políticos em torno de iniciativas legislativas que visavam promover a igualdade de gênero e o combate à homofobia, sendo o campo da educação um terreno fértil para a eclosão de tais debates (JUNQUEIRA, 2018).

Segundo as/os pesquisadoras/es citadas/os, a expressão tornou-se presente nos discursos e nas proposições parlamentares como uma reação aos seguintes acontecimentos: a) no ano de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união homoafetiva detém o mesmo *status* do casamento heterossexual; b) também em 2011 o Congresso Nacional viu-se imerso em uma polêmica envolvendo o material didático do Projeto "Escola sem homofobia", o qual seria distribuído pela rede pública de ensino, objetivando o combate à homofobia, mas que foi rotulado de *kit gay*.

Além dos grupos religiosos, em especial, dos evangélicos pertencentes à Frente Parlamentar Evangélica (FPE), outras categorias se somaram nessa ofensiva, como é caso do Movimento Escola sem Partido (MESP, 2021) (MISKOLCI, 2018). Um tempo após a sua criação e fortalecido no âmbito da extrema-direita, o MESP passou a combater também a chamada "ideologia de gênero", momento em que o discurso de "educação neutra" deu lugar à ideia de primazia da família sobre a escola (MIGUEL, 2016). Conforme Miskolci e Pereira (2019), tal união ocorreu em razão dos debates envolvendo o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), quando o MESP se vinculou à FPE,

bem como à ala mais conservadora da Igreja Católica visando à retirada da expressão “gênero” do PNE.

De modo que, após várias batalhas em torno da temática, o posicionamento contrário à menção de gênero e educação sexual no Plano Nacional de Educação saiu vitorioso (LACERDA, 2019). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2015), a remoção dos conceitos de gênero e sexualidade do texto aprovado do PNE (BRASIL, 2014) representou uma vitória da FPE, ilustrando como as forças políticas conservadoras vêm ocupando os espaços democráticos e de tomada de decisões e, após um período de mais de uma década de governos minimamente comprometidos com pautas progressistas, mostram-se empenhadas em uma ofensiva pela retomada do poder e pela manutenção de um *status quo* conservador (SCHIBELINSKI, 2020).

A supracitada FPE, em outubro de 2018, durante o segundo turno das eleições presidenciais, ao declarar apoio ao candidato Jair Bolsonaro e lançar o Manifesto à Nação e tratar das diretrizes para a educação, enfatizou a necessidade de combate à “ideologia de gênero” definida como: “A ideologia de gênero é a mais nova invenção do pensamento totalitário, que imediatamente foi adotada pelas autoridades dos Governos do PT, e demais frações de esquerda autoritária”, sendo a “[...] destruição de todos os direitos e todo o respeito às crianças e adolescentes, assim como a destituição das famílias na educação da intimidade humana, direito inquestionável e universal.” (MANIFESTO À NAÇÃO, 2018 apud COSTA, 2020, p. 250).

A consolidação hegemônica do termo “ideologia de gênero” encontrou ressonância nos Poderes Legislativos de vários estados e municípios do país, que enfrentaram debate sobre a temática para definir seus respectivos Planos de Educação (VIANNA; BORTOLINI, 2020). A pesquisa realizada pela organização *De Olho nos Planos*, a respeito de 22 dos 27 Planos Estaduais de Educação, indicou que “12 estados não fizeram referência à igualdade de gênero em seus documentos já sancionados.” Ainda, segundo reportagem extraída do *site* da organização, o próprio CNE já manifestou “preocupação com Planos de Educação que vem sendo elaborados por entes federativos brasileiros e que têm omitido, deliberadamente, fundamentos, metodologias e procedimentos em relação ao trato das questões relativas à diversidade cultural e de gênero.” (SALGADO, 2016).

Além do silenciamento do termo gênero e diversidade sexual na elaboração e revisão de planos educacionais em esferas estaduais e municipais, alguns municípios legislaram no sentido de proibir expressamente a abordagem de gênero nas escolas de suas respectivas redes de ensino. O tema foi alvo de questionamentos jurídicos perante o STF que, em quatro julgamentos distintos, declarou, por unanimidade, a inconstitucionalidade de leis municipais dos municípios de Nova Gama (GO), Foz do Iguaçu (PR), Ipatinga (MG) que proibiam a abordagem de gênero nas escolas (POR UNANIMIDADE..., 2020).

Em resposta às decisões do STF, no dia 12 de maio de 2020, o Presidente da República, Jair Bolsonaro, anunciou que criaria com urgência um projeto de lei para proibir o que ele chamou de “ideologia de gênero.” (COLETTA, 2020). O episódio não foi o único em que o atual Presidente atacou a chamada “ideologia de gênero”. Em discurso promovido durante a abertura da Assembleia Geral

da ONU, ocorrida em Nova Iorque, em 2019, ele afirmou: “A ideologia se instalou no terreno da cultura, da educação e da mídia, dominando meios de comunicação, universidades e escolas. A ideologia invadiu nossos lares para investir contra a célula *mater* de qualquer sociedade saudável, a família.” (TAIAR, 2020).

Sendo eleito em outubro de 2018, em seu primeiro discurso oficial como Presidente da República, Jair Bolsonaro utiliza uma série de acessórios religiosos, fazendo diversas referências à Bíblia e a Deus. O novo mandatário disse, ainda, que vai “unir o povo, valorizar a família, respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores.” (BOLSONARO..., 2019). Assim, combater a intitulada “ideologia de gênero”, conhecida como inimiga pública de Jair Bolsonaro, seria uma das pautas a ser perseguida pelo governo e seus aliados.

O posicionamento do Presidente é também defendido por membros do seu governo, em especial, cabe citar as manifestações da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damares Alves, pastora que apareceu em um vídeo proferindo a frase “menino veste azul e menina veste rosa”, a qual, segundo ela, teria sido uma “metáfora” contra a “ideologia de gênero.” (BORGES, 2019). Ademais, para o Ministério das Relações Exteriores foi nomeado um embaixador católico, Ernesto Araújo, que adotou posições retrógradas para as negociações internacionais no que diz respeito aos direitos sexuais e reprodutivos, determinando que gênero fosse excluído das propostas de trabalho, tanto é que orientou os embaixadores que representariam o Brasil nas negociações na Organização das Nações Unidas (ONU) que solicitassem a retirada do termo “gênero” nos acordos ali celebrados (MACHADO, 2020).

No campo da educação, o primeiro Ministro da Educação, nomeado no Governo Bolsonaro, Ricardo Vélez (2019), ao tomar posse no cargo, declarou: “preciso combater o que se denominou de ideologia de gênero, com a destruição de valores culturais, da família, da igreja, da própria educação e da vida social.” (MINISTRO..., 2019). Ademais, Vélez criou uma comissão incumbida de realizar uma análise dos posicionamentos ideológicos que pudessem estar inseridos nas questões preparadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pretendendo extirpar todas as questões que estivessem relacionadas à perspectiva de gênero e à diversidade sexual (MACHADO, 2020).

Desse modo, conforme levantamento bibliográfico e descritivo realizado, percebe-se que, segundo o atual projeto de governo, gênero e diversidade sexual são temáticas que não devem estar inclusas nas políticas públicas voltadas ao campo da educação. Isto porque, tais conteúdos não são parte do que consideram conhecimento legítimo, uma vez que contradizem o seu projeto de sociedade. E é nesse cenário que o sintagma da “ideologia de gênero” se consolidou como uma importante narrativa discursiva, sendo manejado, desde a sua invenção, até hoje por representantes de alas conservadoras e retrógradas da sociedade, com a intenção de instituir, manter e perpetuar valores morais tradicionais, dogmáticos, religiosos, autoritários, conservadores e, até mesmo, reacionários.

Portanto, por meio do estudo realizado é possível concluir que “ideologia de gênero” é um sintagma fabricado com a intenção de mobilizar a sociedade para combater um inimigo imaginário comum e manter conservado os valores morais religiosos tradicionais. Tal discurso se encontra amplamente difundido, de modo que, especificamente no Brasil, tornou-se um *slogan* do atual Presidente da República, já que, segundo Jair Bolsonaro, “ideologia de gênero” seria uma ameaça à família tradicional, um perigo para a existência das crianças e das famílias, narrativa muito similar àquela utilizada pelo Vaticano quando das origens do sintagma e sendo utilizada como força política para instar transformações sociais e impedir o avanço de pautas progressistas relacionadas à equidade de gênero, sexo e sexualidade.

Especificamente no campo educacional, o discurso antigênero encontra um terreno fértil na promoção de um projeto pedagógico moralmente conservador, o qual visa expurgar das políticas públicas educacionais aquelas proposições pedagógicas pautadas na diversidade e na igualdade de gênero, representando, portanto, um retrocesso na implementação de políticas educacionais verdadeiramente democráticas, em consonância com os direitos humanos e comprometidas com a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Palavras-chave: Ideologia de gênero. Políticas públicas educacionais. Gênero.

REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, Neoliberalismo e Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOLSONARO fala em combater ideologia de gênero. **UOL**, Brasília, DF, 1 jan. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/01/bolsonaro-fala-em-combater-ideologia-de-genero-veja-integra-do-discurso.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BORGES, André. O material jornalístico produzido pelo Estadão é protegido por lei. **Estadão**, São Paulo, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damara-alves,70002665826>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em direitos humanos**. Brasília, DF: MEC; CNEDH, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Consulta Pública**. Sugestão n. 24, de 2018. Tornar crime o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras. Autoria Programa e-Cidadania. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=133917>. Acesso em: 12 maio 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional. PL n. 8.035, 2010. Organização Márcia Abreu e Marcos Cordioli. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 jan. 2020.

COLETTA, Ricardo Della. Após STF barrar lei municipal, Bolsonaro promete enviar projeto contra "ideologia de gênero". **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/05/apos-stf-barrar-lei-municipal-bolsonaro-promete-enviar-proje-to-contra-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

COSTA, Reginaldo. O Manifesto à Nação: o projeto neofascista da Frente Parlamentar Evangélica para o Brasil. In: REBUÁ, Eduardo *et al.* (Org.). **(Neo)facismos e educação: reflexões críticas, sobre o avanço conservador no Brasil**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020. p. 227-257.

EL PAÍS. **Vaticano condena "ideologia de gênero" na educação**. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/11/internacional/1560232651_176929.html. Acesso em: 12 jan. 2021.

ESCOLA SEM PARTIDO - MESP. **Quem somos**. 2021. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. **BPS**, n. 23, 2015. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/150714_bps23_cap9.pdf. Acesso em: 2 jan. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural". In: RIBEIRO, Paula R. Costa; MAGALHÃES, Joanalira C. (Org.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017. p. 25-52.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia". In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco (org.). **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MINISTRO da Educação fala sobre ideologia de gênero e Escola sem Partido. **Agência Senado**, Brasília, DF, 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/25/ministro-da-educacao-fala-sobre-ideologia-de-genero-e-escola-sem-partido>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à "ideologia de gênero". **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 53, 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 725-743, set./dez. 2017.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e Saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface**, Botucatu, 2019.

POR UNANIMIDADE, STF reafirma inconstitucionalidade de proibição de discussão de gênero em escolas. **Anped**, Rio de Janeiro, 14 maio 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/por-unanimidade-stf-reafirma-inconstitucionalidade-de-proibicao-de-discussao-de-genero-em>. Acesso em: 12 ago. 2020.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan./mar. 2017.

SALGADO, Gabriel Maia. Maioria dos planos estaduais de educação aprovados incluem referência à igualdade de gênero. **De Olho nos Planos**, São Paulo, 12 jul. 2016. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/maioria-dos-planos-estaduais-de-educacao-aprovados-incluem-referencia-a-igualdade-de-genero/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SCHIBELINSKI, Diego. “Isso é coisa do capeta!” O papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 28, p. 15-38, jan./abr. 2020.

TAIAR, Estevão. Agenda 2030 da ONU contém nefasta ideologia de gênero e o aborto, diz Bolsonaro. **Valor**, Brasília, DF, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/12/31/agenda-2030-da-onu-contem-nefasta-ideologia-de-genero-e-o-aborto-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 12 nov. 2020.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

EMERIM, Marcos Elias
Prefeitura de Sapucaia do Sul
marcoseemerim@gmail.com

VIEIRA, Josimar de Aparecido
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)/Campus Sertão
josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

MATHIES, Marcos Dias
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)/Campus Porto Alegre
mdmathies@gmail.com

Este trabalho trata da existência do Estado, considerando a sua forma de Estado Nação moderno e suas formas de Estado de Bem-Estar Social, no sentido de garantir o fomento de políticas públicas, projetos e programas estatais, para o suporte e desenvolvimento de diferentes áreas sociais, dentre elas destacadamente a educação. São analisados conceitos, formatos existentes e processos históricos de constituição do Estado de Bem-Estar Social, observando-se a experiência brasileira e, nela, dando-se um especial enfoque aos avanços que ocorreram no país durante o período compreendido entre o fim da Ditadura Militar e os governos do Partido dos Trabalhadores (1985 a 2016).

Fazendo uma análise a partir de nossas referências e posições teóricas, apontamos que a existência de um Estado forte e atuante possibilitou, nesse período, ampliação e melhoria de serviços públicos, aprofundamento do processo de inclusão das camadas populares mais desfavorecidas e a garantia da participação da sociedade civil nos processos de planejamento e tomadas de decisão envolvendo o campo educacional. Propomos assim, uma reflexão sobre a importância do Estado (tendo-se como referência o Estado de Bem-Estar Social) diante do cenário de desigualdades sociais e distorções históricas que se perpetua no Brasil - bem como em outros países de capitalismo periférico - em contraponto aos padrões ideológicos e modelos de gestão alinhados ao neo/liberalismo que cada vez mais ganham força no Ocidente.

Para compreender o que representa o Estado de Bem-Estar Social - em suas diferentes formas e dimensões - e suas instâncias - como a educação formal -, se fez necessário desenvolver uma reflexão, ainda que breve, sobre o Estado propriamente dito, suas origens históricas e a forma como as sociedades humanas organizaram-se para produzir os seus meios de existência. Consideramos o Estado, segundo Engels (1963), como historicamente constituído de classes sociais antagônicas com interesses e motivações diferentes. Não se trata, pois, de compreender o Estado como uma entidade natural, mas como edificado pela humanidade e que, por sua natureza forjada, determina as formas e finalidades de suas instâncias a partir do poder exercido pelas classes que o dominam.

De acordo com o citado autor, o Estado surge historicamente como forma – vertical e autoritária - de organizar a sociedade, a partir da separação dos seus membros entre privilegiados e não privilegiados, algo que se dá por meio da exploração do trabalho humano e, em decorrência, traduz-se na disputa pelo poder das classes e a dominação de umas sobre as outras. O Estado acompanha e interfere decididamente nas mudanças e evoluções da humanidade, burocratizando-se e perpetuando a divisão da sociedade em classes sociais distintas. Logo, as diferentes instâncias sociais surgem e se desenvolvem sobre as mesmas essências e bases superestruturais. O chamado Estado de Bem-Estar Social constitui-se como uma dessas formas do referido Estado, compreendida como a superestrutura daquilo que Mosquera (2014) conceitua como Contrato Social para a Paz Capitalista. Trata-se de um fenômeno social de conciliação que propicia a existência de um estado de coisas pacificado e, nas sociedades capitalistas contemporâneas, faz com que os conflitos socioeconômicos sejam amenizados. Permite que as estruturas sociais vigentes – no caso, o domínio do capital e a divisão da sociedade em classes distintas – permaneçam preservadas. Nesse processo, as referidas desigualdades são naturalizadas e as respectivas formas de organização da sociedade, ainda que apresentem prejuízos às classes não privilegiadas, se legitimam.

Fiori (1997) considera que há, majoritariamente, duas espécies a serem observadas: o Estado de Bem-Estar Social original – que surge com o fim dos regimes absolutistas na Europa e com a expansão da industrialização capitalista – e o assim chamado *Welfare State* - cuja origem remete ao período pós-Segunda Guerra mundial e cujo auge se dá na denominada Era de Ouro do capitalismo, entre os anos de 1950 e 1970. A diferença essencial entre essas duas tipologias, segundo Fiori, está na estrutura e na abrangência de suas políticas públicas estatais. Enquanto no primeiro Estado de Bem-Estar Social tais políticas articulavam-se de maneiras restritamente assistencialistas e compensatórias – como no caso dos *Poor Laws*, sistema de assistência social inglês -, no *Welfare State* contemporâneo, por sua vez, observa-se a estruturação de instâncias de intervenção social, como é o caso dos serviços públicos que promovem a gratuidade de setores como a educação.

Outro aspecto de análise ponderado pelo autor é o que se refere a natureza política de cada tipo e fase do Estado de Bem-Estar Social. Preponderantemente, deve-se constatar aí duas vertentes: a que considera que o referido Estado representa o acúmulo de conquistas obtidas pelas camadas populares por meio de pressão social – como a efetuada no campo econômico e político por intermédio dos sindicatos e partidos progressistas – e a que define as políticas sociais como instrumentos de conciliação e apaziguamento das contradições sociais provenientes do capitalismo.

No Brasil, tal como nos demais países da América Latina, o desenvolvimento deste fenômeno se dá historicamente de forma peculiar. Quanto a isso, Fiori (1997) aponta pontos de análise necessários para se compreender tal quadro, que está indissociavelmente ligado ao histórico político e econômico, bem como aos modelos sociais e financeiros protagonizados, por meio dos Estados Nacionais, pelas classes dominantes locais. Este autor nos instiga a observar que não é possível traçar um paralelo e associar o Estado de tipo periférico a qualquer espécie daqueles desenvolvidos em Nações do centro capitalista, haja vista que a constituição dos referidos Estados

periféricos – ainda que esses tenham buscado adotar modelos de centro em determinados períodos de sua história – tiveram no seu respectivo desenvolvimento a junção de elementos comuns ao seu subdesenvolvimento econômico.

Há, além disso, outros elementos - de natureza política e até mesmo cultural - que, segundo o autor observado, determinam a natureza desconforme – tendo em vista os padrões centrais - do que poderíamos chamar de Estado de Bem-Estar Social latino-americano. A saber: a essência burocrático-sindical do espectro trabalhista – bem como a articulação da sua organização com os sistemas sindicais e político-partidários –, a gestão de gastos e formas de financiamento estatais voltada aos interesses das classes dirigentes locais e uma economia fortemente atrelada ao mercado financeiro interno e externo. Tal análise não deve ser definitiva nem genérica, pois na trajetória dos Estados latino-americanos observa-se recorrentes rupturas, construções e desconstruções de diferentes modelos, de forma que não existe linearidade nas suas formas de organização e gestão estatais. Recorrentemente – como por meio de Golpes de Estado e disputas entre as elites políticas – determinados projetos de Estado são imediatamente substituídos por outros, sem que haja continuidades administrativas e organizacionais.

Quem nos orienta nesse sentido é Medeiros (2001), que analisa em particular a experiência brasileira e considera que, quanto à trajetória do Estado de Bem-Estar Social no Brasil, faz-se necessário compreender especialmente as características econômicas e políticas – tal como observou Fiori -, tendo em vista as transformações e movimentações ocorridas entre os anos de 1930 e 1990, a partir de quando o Estado Nacional desenvolve as características atuais do seu modelo estrutural. As iniciativas do Estado brasileiro resumiram-se à reprodução de um aparelho burocrático, hierárquico e fortemente centralizador, onde, de forma geral, as políticas públicas foram desenvolvidas no sentido de regular as contradições inerentes às relações de trabalho do sistema capitalista, de forma a fomentar, proteger e estabilizar o mercado e, assim, estimular a produção nacional.

De acordo com Medeiros (2001), as políticas públicas, programas e demais iniciativas estatais do Estado brasileiro após 1930 – quando começa a ser organizado o que podemos considerar como o Estado de Bem-Estar Social brasileiro – possuem uma função que não é majoritariamente redistributiva e de transformação social, mas, sim, exerce uma função de regulação da produção e da própria economia nacional. Tais iniciativas – como a Consolidação das Leis Trabalhistas e a expansão do sistema educacional público – estão inerentemente ligadas ao processo de industrialização e modernização produtiva do país, limitando-se, assim, a determinados grupos sociais e não incluindo o todo da população. O resultado disso foi que, no decorrer do século XX, a intervenção do Estado brasileiro ficou restrita a determinadas áreas e com papel de pouca intervenção social, sendo, dentre outros fatores, o seu atraso econômico proveniente da dinâmica financeira descrita anteriormente.

Nos anos 90 e, principalmente, a partir dos anos 2000, observam-se mudanças nessa dinâmica. Com o processo de redemocratização pelo qual passa o país – após 1985 – e como consequência das demandas sociais reprimidas por décadas pela Ditadura, surgem novos movimentos sociais, organizações de seguimentos trabalhistas, entidades gerais da sociedade civil e partidos políticos

que constroem novas relações no campo das reivindicações populares. A organização de movimentos e entidades representativas não é nova no país – há uma fase de grande mobilização popular também na década de 1960, sendo essa, inclusive, uma das razões do Golpe Militar de 1964 – nem tampouco, de acordo com Medeiros, ocorre uma mudança efetiva na natureza de tal organização.

De fato, tendo em vista as ponderações feitas pelo autor, podemos considerar que as organizações sociais do pós-ditadura atuam, em certa medida, da mesma forma que tradicionalmente o fizeram na história brasileira. Especialmente no caso de sindicatos e associações trabalhistas, manteve-se a natureza burocrática e a relação de conciliação com os governos e o mercado financeiro, o que amenizou o efeito das reivindicações populares e, dessa forma, diminuiu as concessões realizadas pelo Estado brasileiro. O Estado brasileiro intervém junto à sociedade – especialmente no que diz respeito à instância educacional –, cabe ponderar sobre o que afirma Santos (1979), que, ao cunhar o termo “cidadania regulada”, considera que, historicamente na dinâmica social brasileira, são considerados cidadãos e, portanto, têm acesso aos chamados “direitos” apenas aqueles que fazem parte de grupos sociais reconhecidos e legitimados pelo Estado.

No campo educacional, a partir da década de 1930, o Estado brasileiro passou por significativas mudanças estruturais. Ao deixar de lado a predominância da economia agrário-exportadora e optar por investir na industrialização e na ampliação da produção e dos mercados de consumo urbanos, surgiu a necessidade estrutural da realização de um pacto de classes - verticalmente proposto e conduzido -, que possibilitasse a estabilidade da qual necessitava o novo modelo econômico. Essa dinâmica de conciliação, própria do Estado de Bem-Estar Social, acompanhou a igual necessidade de se garantir a formação básica e técnica para a grande população, tendo em vista a capacitação de profissionais especializados e semiespecializados para atuarem nos ramos da indústria que se gestava.

Tal processo assume diferentes contornos em cada momento político vivido no país desde o seu início. Os termos conciliatórios - ora acompanhados por uma lógica de maior redistribuição das riquezas nacionais, ora limitados pela atuação do chamado Estado mínimo – são determinados pelas forças políticas predominantes nesses momentos. A ampliação de direitos, do acesso ao ensino, o investimento na qualidade da formação intelectual e a garantia de políticas compensatórias e inclusivas são a tônica de alguns períodos históricos. Enquanto que em outros observamos a diminuição do investimento na área da educação e/ou a sua estruturação voltada para determinados interesses econômicos e de poder.

Para compreender tal cenário, realizaremos nossas considerações tendo em vista o observado a partir da década de 1960, por dois motivos: primeiro, porque consideramos a referida década como um linear histórico importante para a reflexão presentemente feita, pois representa, de um lado, o ponto de acúmulo de todo o processo vivido desde 1930, e, de outro, a eclosão de uma ruptura político-estatal que muito influencia a educação nacional a partir de então. Nesta direção, Santos (2012) desenvolve sua reflexão do período 1960-2000 e recorda o período pré-golpe militar

(1964), quando a área da educação – influenciada pelo fenômeno político-social progressista que se difundia também em outros setores da sociedade – passou por um momento de debates e indagações, em que a lógica da utilização do ensino para fins mercadológicos foi questionada. Com o golpe militar e a posterior instauração da ditadura civil-militar (1964-1985), todavia, os movimentos populares e progressistas foram reprimidos, ao passo que se desenvolveu um amplo trabalho ideológico pelo novo regime vigente, onde a educação passou a ter papel fundamental. Tal fenômeno, no qual se destaca a promulgação de uma nova LDB, em 1971 (Lei 5.692/71), e a realização de uma reforma universitária em 1968 – ambas voltadas aos interesses representados pela ditadura -, gere bases estruturais que se perpetuam por décadas e pautam as agendas das políticas públicas de ensino no país. Realidade essa que figura até a década de 1980, quando a insurgência de novas forças políticas e sociais promovem mudanças significativas no Estado brasileiro. Essas mudanças, afirma-nos o autor anteriormente citado, terão maior abrangência a partir do fim da ditadura militar (1985) e, especialmente, na promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o Estado passa a ser regulado a partir do princípio de garantia dos direitos sociais e são definidas obrigações aos diferentes entes governamentais da federação, como a de gratuidade e universalidade da educação em todos os seus níveis.

Por outro lado, desde esse mesmo momento há o esforço, incentivado pela redemocratização do país e pela pressão de parcelas da sociedade, de se ampliar a universalidade da educação nacional, principalmente em seu nível básico, tal como previu a CF/88. As políticas de universalização, por sua vez, encontram o seu marco legislativo na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394/96) e suas metas no Plano Nacional de Educação (PNE), cuja primeira versão previa metas a serem alcançadas durante o período de 2001-2010. As medidas adotadas nos anos de 1990, portanto, representam respostas estatais – ao menos do ponto de vista legislativo - para demandas sociais acumuladas desde o início do século XX e em partes reprimidas a partir da década de 1960. Todavia, as mesmas medidas continuam a reproduzir a lógica mercadológica, dessa vez por meio de um Estado neoliberal de tipo representativo, onde as políticas públicas educacionais seguem pautadas por interesses econômicos majoritários, tantos os nacionais quanto os internacionais.

Chegamos então nos períodos de FHC e Lula (década de 1990 e anos 2000). Entre os governos de FHC e Lula podemos desenvolver paralelos que nos ajudam a compreender as continuidades e as discontinuidades observadas de um período para o outro. Dentre outros, Oliveira (2009) destaca o fato de que, majoritariamente, o governo Lula, especialmente no seu primeiro mandato (2003-2006), preserva as bases estruturais do período anterior, não promovendo rupturas significativas. A autora aponta para o fato de que, ainda que tenha havido pontos positivos do ponto de vista legislativo no governo FHC – como a LDBEN/96 -, as medidas do mesmo na área da educação acompanharam um processo mais amplo de reforma do Estado brasileiro, onde as esferas estatais passaram a pautar-se a partir da lógica neoliberal e em consonância com o sistema financeiro internacional – algo que pode ser exemplificado pela relação com o Banco Mundial, tal como visto anteriormente.

Essa realidade, todavia, encontra nos governos de Lula um cenário mais complexo, onde há uma constante disputa pelo e no Estado entre diferentes forças políticas e interesses sociais. Dinâmica essa que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento de políticas públicas que, gradativamente, passam a modificar a estrutura educacional vigente no país. O ápice desse processo se dá no segundo mandato do governo referido (2007-2010), quando o Ministério da Educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (2008), desenvolve uma série de iniciativas, políticas e programas governamentais em diferentes níveis de ensino. Tais ações, que apresentam caráter institucional e interagem com outros entes da federação – estados e municípios –, passam também a se relacionar com demais iniciativas e políticas de desenvolvimento social, tais como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), cuja primeira versão foi lançada também no ano de 2007.

Como vemos, portanto, há no governo Lula, especialmente em seu segundo mandato, uma dinâmica diferenciada na formulação das políticas públicas educacionais. Esse período de avanço das políticas públicas educacionais e maior comprometimento do Estado junto à área da educação se traduziram na formulação de um novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e no desenvolvimento de iniciativas como, por exemplo, o Programa Mais Educação, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) - entre outros inúmeros programas e projetos de fomento e suporte voltados para a Educação Básica, Superior e Técnica/Tecnológica.

O referido paradigma alcançaria o seu auge no primeiro mandato do governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014) – herdeira política do Presidente Lula - e, após, novamente passaria por modificações. O *impeachment* presidencial (golpe parlamentar) de 2016, ocorrido após uma crise de origem política, administrativa e econômica do governo de Dilma, promoveu, desde o mês de maio daquele ano, um acelerado processo de nova reforma do Estado brasileiro, onde a agenda neoliberal voltou à tona e foram promovidas medidas de austeridade que paralisaram e/ou encerram políticas públicas e programas/projetos desenvolvidos no período anterior.

Por fim, cabe destacar que a redemocratização do país permitiu avanços sociais posteriores por meio da formulação da Constituição Federal de 1988, da LDBEN/96 e demais legislações, garantindo direitos cidadãos e definição de obrigações ao Estado junto à educação e em demais áreas sociais. Até o período de gestão dos governos do PT, a organização e a mobilização social constituíram-se como ponto importante na consumação dos avanços observados. Ainda que se façam eventuais ressalvas político-ideológicas quanto a determinadas direções seguidas pelos citados governos, a existência dos mesmos pressupunha a consideração das reivindicações sociais, algo que determinou a gestão do Estado e as medidas administrativas adotadas em tal período.

Dessa forma, concluímos este trabalho reiterando o papel exercido pela sociedade civil, por meio de seus seguimentos organizados, na execução da garantia dos direitos sociais no país. O período dos governos petistas foi, nesse sentido, um fenômeno de convergência de todo um processo histórico de lutas sociais, que se inicia antes do golpe militar de 1964 e, após a ruptura ocasionada pelos anos de chumbo, volta à tona com a redemocratização, ganhando espaço

constitucional com a CF/88 e assumindo importantes espaços na formulação e desenvolvimento do Estado brasileiro. As conquistas sociais observadas no país após a CF/88, especialmente nos governos de Lula e Dilma, são, antes de tudo, obra da organização, da mobilização e da luta social. No mesmo sentido, compreendemos que os riscos de retrocesso que se constatam no atual momento apenas podem ser efetivamente barrados por meio de uma constante e consciente atuação popular.

Palavras-chave: Estado. Estado de Bem-Estar Social. Políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília (DF): Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** v. 3. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1963.
- FIORI, José. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crises. **Ver.** Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 129-147, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/qJZJQm4N36gyJhjkpfvwdhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2021.
- MEDEIROS, Marcelo. **A trajetória do Welfare State no Brasil:** papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. 2001. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4106. Acesso em: 20 maio 2021.
- MOSQUERA, Carlos. El Contrato Social de la pax capitalis: la necesidad de un juicio educativo en red. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LwNWHH3HkDvKP6LYfb5KCpQ/abstract/?lang=es>. Acesso em: 20 maio 2021.
- OLIVEIRA, Dalila. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19491/11317>. Acesso em: 17 maio 2021.
- SANTOS, José. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas. 2012. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012. **Anais [...].** ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf. Acesso em: 11 maio 2021.
- SANTOS, Wanderley. **Cidadania e justiça – a política social na ordem brasileira.** Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1979. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/santos-wanderley-guilherme-cidadania-e-justica.html>. Acesso em: 14 maio 2021.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS DA ÁREA SOBRE O CONSELHO ESCOLAR?

MOTTA, Ana Paula da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
anapauladamotta@gmail.com

SERIGHELLI, Marco André
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marco.serighelli@unoesc.edu.br

HUBLER, Lizete Camara
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
lizete19@yahoo.com.br

Mudanças introduzidas na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, regulamentadas na LDB de 1996, apontam diretrizes para a gestão da escola, em vista do princípio da gestão democrática do ensino público na educação básica. A materialização desse princípio também passa pela criação de conselhos escolares, concebidos como estratégia de gestão democrática da escola pública, tendo como pressuposto o exercício de poder, pela participação das comunidades escolar e local.

Para além do contexto de criação, constituição e funcionamento do conselho escolar, e estando a problemática do presente estudo orientada para o debate sobre participação e processos decisórios, em contextos de relações de poder, consideramos necessário, em termos de experiências de conselhos escolares no Brasil, um estudo mais aprofundado sobre esse colegiado, no que se refere à identificar elementos que caracterizam a participação política dos sujeitos, bem como da atuação do colegiado nas escolas públicas de educação básica.

Para tanto, realizamos um resgate crítico da produção teórica sobre a problemática em questão, por meio do qual levantamos características e circunstâncias que têm sido apontadas por pesquisadores da área, acerca da participação dos sujeitos sociais, quando da operacionalização de espaços formais de democratização da gestão, mais especificamente no âmbito dos conselhos escolares.

Nesse sentido, recorreremos a um levantamento da produção acadêmica da área da Educação, dado por meio de consulta ao portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Catálogo de Teses e Dissertações da mesma fundação. Ambos os levantamentos compreenderam publicações do período de 1997 a 2017, mediante a utilização de descritores associados: conselho escolar e participação (identificados um artigo e 53 teses e dissertações); conselho escolar e poder decisório (identificada uma dissertação); e conselho escolar, participação e gestão democrática (quatro artigos e 23 teses e dissertações). Em seguida, a fim de ampliar a abrangência, associou-se o descritor individual conselho escolar, por meio do qual foi possível obter quatro artigos e 96 teses e dissertações.

Destarte, as obras foram separadas por descritores e organizadas em quadros, a fim de que fossem sistematizadas segundo a presença ou não de reflexões relacionadas com os temas participação e poder decisório em conselhos escolares. Dessa primeira medida resultou a exclusão de parte dos trabalhos, seja porque estavam repetidos, uma vez que optei por ampliar o universo com o uso do descritor individual conselho escolar, seja porque alguns arquivos dos textos na íntegra não estavam disponíveis.

Os textos selecionados foram submetidos a uma análise mais apurada, que permitiu adentrar às especificidades dos estudos publicados, sendo considerados, em cada trabalho: o resumo, o sumário, a introdução e as considerações finais. A necessidade de maiores detalhes em relação ao conteúdo motivou, em alguns casos, a verificação das demais partes dos trabalhos.

Dessa leitura, outros trabalhos foram excluídos da análise final por terem sido identificadas referências genéricas à figura do conselho escolar, como para referi-lo como justificativa a uma questão de pesquisa, a exemplo da escolha como amostra de dados, ou, ainda, para contextualizar ou situar o quadro da gestão democrática no Brasil. Ou seja, são casos em que o conselho figura como elemento subsidiário para tratar de outros espaços e mecanismos de democratização da gestão, notadamente em torno do envolvimento da comunidade local e escolar na escola, bem como da participação de pais, alunos e professores na gestão escolar. O procedimento possibilitou, portanto, a seleção de 27 trabalhos entre artigos, teses e dissertações, cujos enfoques recaem na participação e poder decisório da comunidade escolar e local por meio do conselho escolar.

Voltando as atenções aos estudos levantados, foi possível identificar um conjunto de temas que constituem em objetos da atenção dos pesquisadores. Schane (2014), por exemplo, com o objetivo de compreender como os conselhos escolares funcionam e como tratam dos enfrentamentos encontrados nos seus processos de constituição e implementação, destaca a necessidade de se repensar as formas de participação (ativas ou passivas) de todos os sujeitos que o compõe. Isso porque, os achados de sua pesquisa apontam que uma participação ativa, por meio de instrumentos e processos apreendidos durante a passagem do sujeito pelo colegiado, como o diálogo, o compartilhamento de ideias e o envolvimento em assuntos coletivos, faz extrapolar o espaço pré-estabelecido de atuação, indo para além da instituição escolar. É nessa direção que Silva (2011), em seu estudo adverte que o conselheiro, com vistas a uma participação ativa, necessita entender o seu papel, bem como participar de formações e questionar o direcionamento das ações do colegiado. Caso contrário, sua participação se torna passiva ante a complexa função que o órgão possui, quanto à efetivação da gestão democrática da escola.

Além disso, o desinteresse por parte de alguns conselheiros, as ações voltadas aos próprios interesses, a falta de mobilização e diálogo quando dos encontros, as deliberações sucedidas sem consulta a todos os membros do colegiado, bem como a realização de reuniões ordinárias, com finalidade de apenas informar as decisões anteriormente tomadas entre o gestor e o representante dos professores, denotam uma participação de caráter unicamente funcionalista – que são exemplos o recebimento e a aplicação de verbas –, fragilizando demasiadamente esse mecanismo

de gestão democrática quanto às competências relativas à articulação e ao acompanhamento das ações deliberativa, administrativa, mobilizadora e pedagógica da escola (LIMA, 2011).

Com o objetivo de “apreender os desafios na construção de práticas e estratégias em prol de processos participativos da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico e no funcionamento do conselho escolar”, Silva (2011, p. 147) refere a ausência de representação dos segmentos de alunos e pais em reuniões do colegiado escolar, não sendo encontrado, segundo os resultados da pesquisa que realizou, registros (atas e registros de presença) que comprovassem que esses eram convidados a participar. Segundo a argumentação da autora, é com a distribuição equitativa do poder no interior das escolas que os conselhos “poderão se constituir em importantes instrumentos para viabilizar o processo de ruptura com as tradicionais relações centralizadas, [autoritárias], hierarquizadas e burocratizadas comumente gestadas no interior do aparelho estatal e reproduzidas pelas escolas.” (SILVA, 2011, p. 154).

Ao passo que Silva (2011) assinala a ausência de representantes da comunidade em sessões do conselho, Fernandes e Ramos (2010), com o objetivo de apresentar reflexões sobre a implementação dos conselhos escolares no país, evidenciando as dificuldades encontradas na consolidação desse espaço no interior das escolas, constatam em sua pesquisa que o segmento de pais, mesmo sendo chamado a participar, não o faz, o que representa grande prejuízo para a representação do segmento no conselho. Isso se deve, segundo entendem as autoras porque

as decisões aprovadas [no colegiado] servem, frequentemente, para ampliar a força de medidas que os professores já adotaram, ou pretendem adotar, ou que a direção escolar tem intenção de assumir, na tentativa de implantar na escola aquilo que a secretaria municipal ou estadual previamente definiu. (FERNANDES; RAMOS, 2010, p. 213).

A de se pensar que a não participação de segmentos da comunidade, conforme descrito, acaba por ser uma das expressões dessa centralização, posto haver lugar para medidas de flagrante comprometimento dos processos “de discussão e envolvimento mais amplo da comunidade nas decisões da escola.” (FERNANDES; RAMOS, 2010, p. 213).

Com o objetivo de analisar o funcionamento e a organização do conselho escolar, para averiguar como alguns municípios utilizam esse colegiado no processo de democratização da escola, Luiz e Barcelli (2013) constataram que, no tocante ao funcionamento, não estava garantida a participação de todos os segmentos e nem a recomposição da representação do segmento em caso de vacância do cargo, situação que entendem fragilizar o papel esperado do conselho escolar. Igualmente Helo (2007, p. 198), ao analisar a ausência do segmento dos estudantes no colegiado, considera que tal situação pode estar relacionada a uma visão, especialmente entre os que compõem o colegiado, de que os estudantes “ainda são dependentes, desmotivados e pouco contribuem para as discussões”, também sob a alegação de que têm dificuldades para compreenderem e tratarem de determinadas questões.

Luiz e Barcelli (2013), do mesmo modo, consideram haver carência de legislação própria (regimento interno) para os conselhos escolares, o que leva ao desconhecimento dos conselheiros

sobre as competências do conselho. Resta imprecisa, aos conselheiros, a operacionalização das reuniões, o seu papel no conselho e as funções que lhes cabe desempenhar. Destacada a necessidade de se enfrentar essas circunstâncias, as autoras reforçam a importância do colegiado quanto ao permitir “a participação ativa de todos – professores, coordenadores, funcionários, pais e alunos, comunidade local – em processos decisórios, criando um espaço de aprendizagem democrática que refletirá em outros aspectos da vida destas pessoas.” (LUIZ; BARCELLI, 2013, p. 67). As autoras, além disso, enfatizam que os conselhos têm potencial para proporcionar “vivências, práticas e aprendizados de estratégias de negociação, da correlação de forças existentes entre os diversos grupos e a elaboração de ideias e discursos.” (LUIZ; BARCELLI, 2013, p. 71). É um lugar onde se processam aprendizagens mútuas, trocas de experiências e oportunidades e a partilha de poder, sendo esperado que se baseiem “em um debate coletivo que permita superar a competitividade e o autoritarismo das relações entre os diferentes agentes da educação escolar.” (LUIZ; BARCELLI, 2013, p. 80).

A fim de discutir contribuições do modelo de gestão social, para o fortalecimento dos conselhos escolares, como espaços de exercício da experiência democrática, Afonso e Dutra (2017, p. 48) chamam atenção quanto à gestão autoritária do diretor, que pode limitar e controlar a participação dos sujeitos que compõem o conselho, pelo simples fato de entender o colegiado “como uma ameaça de divisão de poder”.

Além disso, para evitar opiniões díspares, bem como confronto de ideias, em muitas ocasiões, a composição do colegiado envolve sujeitos de maior confiança do diretor da escola, que se submetem à sua vontade expressa, o que reforça, segundo as autoras, a estrutura burocrática da escola e, nessa direção, a “participação formal hierarquizada” (AFONSO; DUTRA, 2017, p. 48) do colegiado.

Em síntese, os apontamentos feitos até aqui sobre o conselho escolar tendem a alertar sobre a composição e a dinâmica do colegiado, mais como uma necessidade burocrática do que um mecanismo originalmente endereçado à democratização da escola, uma vez que fatores, a exemplo da representatividade exercida pelos conselheiros, ainda se apresentam pouco consolidados. Por razões como essa, Afonso e Dutra (2017, p. 35) apostam numa atuação do colegiado baseada no “modelo de gestão social [que] possui características como diálogo, participação, democratização e emancipação, [para] contribuir [no] fortalecimento do conselho escolar como espaço democrático”, de modo que não dependa somente do esforço individual, mas também de um contexto sócio-institucional, que incentive e ofereça bases para a participação dos conselheiros e de toda a comunidade escolar e local.

Para Carozzi e Estrada (2015), a participação da comunidade escolar na gestão da escola está atrelada a estigmas e a diversas dificuldades, inclusive a de uma cultura da não participação ou, quando da sua existência, a uma submissão a práticas relacionadas meramente à execução de determinadas tarefas. Assim, esses apontamentos sobre visões reducionistas do papel do conselho escolar, bem como sobre balizamentos impostos a sua atuação na gestão da escola pública,

colocam em dúvida funções de base do colegiado, como a deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e pedagógica.

No exame do papel do conselho escolar como estratégia de gestão, no contexto de orientações do sistema capitalista, as reflexões de Carozzi (2015), em sua pesquisa dissertativa, coadunam com os achados de Carozzi e Estrada (2015) quando assinalam que, por vezes, a iniciativa de implementação de colegiados nas escolas parte da categoria dos educadores, mas, quando não há suporte legal e incentivo solidário e institucional, o projeto se encerra. Para a autora, embora havendo, por parte da direção da escola, uma preocupação com a falta de envolvimento da comunidade escolar, em especial dos pais, também estes frequentemente julgam não encontrar motivação e nem sentido em uma participação limitada, devido à falta de conhecimento, tanto da legislação quanto do seu papel enquanto conselheiro.

Com base nas defesas de Carozzi (2015), o conselho pode constituir-se em um órgão máximo de partilha do poder e de tomada de decisões no interior da escola, um espaço de permanente debate e articulação entre os vários segmentos da comunidade escolar. Esse posicionamento concorda com o de Matos (2006, p. 146), que acredita ser o colegiado um espaço para “reunir pessoas com saberes diferenciados para pensarem a respeito dos problemas que envolvem a escola e, ao mesmo tempo, dar um feedback à gestão municipal sobre a materialização da política no interior das unidades escolares.”

A priorização, pelo conselho escolar, da dimensão administrativa, também é mencionada por Dias (2011), que investigou a atuação do conselho escolar de duas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal. Segundo a autora, também pesa a ausência de uma cultura de participação nos casos estudados, possivelmente relacionada à centralização de poder na pessoa do gestor escolar, esta que, conforme apontam Lima (2011) e Matos (2006), constitui entrave central no processo de descentralização das decisões. Ademais, o papel do conselho escolar fica comprometido em face de diversos impedimentos encontrados quando de sua atuação, merecendo destaque: carecimento de reuniões planejadas; falta de conscientização sobre o papel a ser exercido pelo conselheiro; ausência de comunicação, acerca das responsabilidades de cada integrante do conselho; frágil diálogo entre os segmentos da escola; burocratização das atividades do conselho; e acompanhamento superficial da execução do projeto político-pedagógico (DIAS, 2011).

Apesar das limitações apontadas, que projetam desafios ao bom funcionamento do conselho escolar, Dias (2011) destaca o colegiado como um espaço de aprendizado participativo, em que todos os segmentos escolares são capazes de tomar as melhores decisões a respeito da organização da escola e de assimilar que a sua atuação, no conselho escolar, perpassa pelas funções consultiva, deliberativa, mobilizadora e supervisora.

A sistematização dos trabalhos permite inferir que há um esforço da área em denunciar experiências em conselhos escolares, que visam unicamente ao cumprimento da base normativa sem, no entanto, levar mais efetivamente a efeito o princípio constitucional de gestão democrática do ensino público, ratificado na LDB. Há, também, uma preocupação dos estudiosos em apontar os desafios que atravessam o referido colegiado para se firmar enquanto instrumento

de democratização, além de seu potencial, ainda pendente de ser explorado no campo da gestão educacional. Como contraponto, indicam possibilidades em termos de atuação política dos conselhos escolares, por meio da qual são perspectivadas, por exemplo, possibilidades de rompimento com práticas autoritárias e hierarquizadas no interior desses conselhos.

Em sua maioria, as produções expõem quanto à desconstrução da visão romantizada dos conselhos, uma vez que, conforme Paz (2004), a sensação de que os conselhos podem tudo é resfriada à medida que a realidade concreta é descortinada. Todavia, em paralelo à denúncia desse enquadramento, é evidente que a aposta nos conselhos escolares reside, em grande medida, na possibilidade de inovação na gestão escolar, e de sua soma a outros espaços e mecanismos de participação política, com vistas a avanços na democratização da gestão da escola.

Enfim, essas são características e circunstâncias apontadas pelos pesquisadores desde uma perspectiva de atuação política e socialização do poder voltadas ao reforço do processo de gestão democrática das escolas, que distam, portanto, das características e circunstâncias que reforçam o conservadorismo autoritário, que se opõe aos objetivos de uma atuação política e de socialização do poder, assentados na democratização da gestão escolar.

Palavras-chave: Conselho escolar. Participação. Gestão escolar democrática. Gestão social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; DUTRA, Gislene Silva. Contribuições do modelo de gestão social para o fortalecimento dos conselhos escolares como espaço democrático. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 19, n. 1, p. 35-57, jan./abr. 2017.

CAROZZI, Elizangela S. ESTRADA, Adriana A. O conselho escolar e a implementação no município de Cascavel-PR. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 19, p. 187-211, 2015.

CAROZZI, Elizangela S. **Organização e gestão escolar: uma análise do conselho escolar na rede pública municipal de Cascavel**. 2015. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Cascavel, 2015.

DIAS, Josiane Moreira. **Conselhos escolares: instrumento de gestão democrática? Uma experiência em duas escolas públicas do Distrito Federal**. 2011. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2011.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010.

HELO, Liane Bernardi. **Política de conselhos escolares: trajetórias de efetivação**. 2007. 226 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LIMA, Iagrici Maria de. **Os conselhos escolares e a construção da gestão democrática no município de Jaboatão dos Guararapes**. 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

LUIZ, Maria Cecília; BARCELLI, Juliana Carolina. Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de secretarias municipais de educação do Estado de São Paulo. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 14, p. 66-82, 2013.

MATOS, Erika Carla Vieira de. **A atuação do conselho escolar na gestão da educação**: um estudo de caso no município de Olinda – PE. 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

PAZ, Rosângela. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAILLE, Eveline. (Org.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-24.

SCHANE, Rita. **Conselho Escolar**: possibilidades e desafios na implementação da gestão democrática. 2014. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Maria Vieira. Organização do trabalho escolar em foco: os limites das heranças anti-democráticas e as potencialidades dos processos participativos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p.147-167, out./dez. 2011.

POLÍTICAS PÚBLICAS E CONCEPÇÃO DE ESTADO

SOUSA, Joceli de Fatima Arruda
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
joceliarruda13@gmail.com

Este trabalho teve como recorte, as aulas preparadas, para cumprir uma carga horária – disciplina dividida entre duas docentes – de 20% exigidos, legalmente para o ano pandêmico de 2020, do Curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus Foz do Iguaçu-PR, e versou sobre o desenho do capitalismo contemporâneo em nível mundial. Para tanto, mostrou que o capitalismo possui peculiaridades no contexto brasileiro, sobretudo o capitalismo tardio. Delineou sobre a concepção do Estado em Marx e Gramsci para entender como as políticas são formuladas e entendidas no contexto do Estado capitalista, adequado à ofensiva neoliberal levada a cabo na década de 1990 com Fernando Henrique Cardoso a frente da presidência no Brasil.

O capitalismo é um modo de produção desenvolvido em praticamente todo o mundo. Teve seu maior desenvolvimento ao longo dos três últimos séculos e passou por diferentes fases, dentre elas o capitalismo industrial, o capitalismo financeiro e o capitalismo estatal monopolista. Cada país desenvolveu esse modelo dentro de suas peculiaridades, mas todos se viram sujeitos às suas leis, que incluem a divisão internacional do trabalho sob as bases de um mercado mundial. A dinâmica desse modelo transmuta conforme sua estrutura é alterada, ou seja, em cada momento histórico há uma regulação do trabalho diferenciada que devem ser consideradas como acomodações do capitalismo às diferentes conjunturas.

O processo de acumulação capitalista diferencia-se das formações pré-capitalistas porque neste modo de produção a acumulação da mais-valia é feita de modo exclusivamente econômico. Ou seja, no capitalismo, a transferência da mais-valia é pautada por critérios econômicos, sendo secundários aspectos outros. No entanto, o modo de produção capitalista necessita de uma confluência de fatores para que possa se desenvolver a contento para uma determinada classe historicamente dominante: a burguesia. Dentre esses fatores, há uma estrutura de dominação – o Estado – que apoia a manutenção da desigualdade, qual seja o Estado. Ao longo da história, o Estado tem sido fundamental para a sustentação do processo de expropriação que constitui a base do funcionamento do capitalismo, pois a existência e manutenção da propriedade privada absoluta, das relações contratuais que ligam o expropriante ao expropriado e do processo de troca e circulação de mercadorias ampara-se em formas legais, no aparato de coerção e nas funções policiais típicas de Estado (WOOD, 2003).

Não obstante, aquilo que constitui o Estado não é igualmente conceituado por Marx e pelos teóricos subseqüentes, ou seja, há várias interpretações de Estado dentro do campo marxista. Marx, ao retomar a discussão suscitada pelos europeus, demonstra que a gênese do Estado pode ser encontrada nas relações sociais subjacentes a ele, ou seja, o Estado não pode ser compreendido como uma entidade em si, um ser autônomo desligado da sociedade na qual ele se insere. O

Estado, desta forma, “é um Estado de classes, não é a encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende os interesses comuns de uma classe particular.” (COUTINHO, 2007, p. 120).

Para Marx e Engels, a origem do Estado está intrinsecamente ligada à sociedade dividida em classes. Eles imprimem um caráter de classe a todo fenômeno estatal, dessacralizando e desfetichizando o Estado, “mostrando como a aparente autonomia e ‘superioridade’ dele encontram sua gênese e explicação nas contradições imanentes da sociedade como um todo.” (COUTINHO, 2007, p. 122).

No Estado capitalista contemporâneo, não se reproduzem apenas as relações e os conflitos de classe internos, mas igualmente as relações e conflitos internacionais, ou seja, o conflito entre o capital “nacional” e “internacional”. O Estado não é somente a expressão de relações de classe e de relações de força “internas”, mas de uma rede internacional dessas relações de classe e de força (HIRSCH, 2007).

A organização do estado capitalista possui peculiaridades no contexto brasileiro, sobretudo o capitalismo tardio que ocorreu no Brasil ao longo do século XX. O capitalismo, de maneira bastante incipiente, começa, no Brasil, na segunda metade do século XIX, com o fim do tráfico internacional de escravos africanos. Porém, a penetração do trabalho assalariado só se dará em larga escala no país a partir da abolição da escravatura, em 1888, e com a chegada crescente de imigrantes desde o final do século XIX até o início da Primeira Guerra Mundial. O Brasil pertence, assim, ao chamado capitalismo tardio, que vai se desenvolver apenas após o amadurecimento da industrialização na Europa e nos Estados Unidos (EUA), caminhando para uma nova fase do desenvolvimento capitalista. O capitalismo brasileiro não se dá de forma isolada em relação ao capitalismo desenvolvido nos diversos países da Europa ocidental e dos Estados Unidos.

O Brasil, como alguns países da América Latina, tem sua história marcada por um forte atraso estrutural, que decorre da exploração colonial pré-capitalista. Quando as primeiras caravelas portuguesas desembarcam no Brasil já se introduziu aqui certa divisão internacional do trabalho. Grosso modo, podemos afirmar que até 1930 o Brasil é um país pré-capitalista. A partir desse período, inicia-se uma incipiente política de industrialização com o governo de Getúlio Vargas (OLIVEIRA, 2003).

Outro traço marcante do capitalismo brasileiro é a forma como o Estado desempenhou papel relevante perante a sociedade durante a gestação e o desenvolvimento do capitalismo. Mesmo assumindo uma postura autoritária e centralizadora, o Estado brasileiro apenas aparentemente se superpunha à ordem privada, uma vez que a força oriunda dessa forma política esteve sempre claramente a serviço dos interesses estritamente privados (COUTINHO, 2008).

Somente no entardecer da ditadura (1964-1985), ainda que isso possa parecer contraditório, é que a sociedade brasileira conseguiu alcançar aquilo que se pode dizer uma sociedade do tipo “ocidental”, conforme a divisão feita por Gramsci. A sociedade brasileira organiza-se no século XX, mais ao tipo norte-americano, com uma sociedade civil forte e articulada, mas com partidos fracos e organização sindical corporativa; ao contrário do tipo europeu, no qual os partidos têm

base de sustentação homogênea, programas bem definidos e são representativos de parte significativa da força de trabalho. Assim, no Brasil, tende-se a uma vida econômica deixada ao livre jogo de mercado e o conflito de interesses se resolve numa espécie de mercado político. Daí o aparecimento do clientelismo, do apadrinhamento e das mais diversas formas de *politicagem*, típicos da sociedade política brasileira. Porém, nessa formatação social, os grupos organizados com recursos obtêm resultados, ao passo que os desprovidos de recursos são excluídos do processo, sem condições de obter influência real no processo político de tomada de decisões (COUTINHO, 2008).

Conseqüentemente, aqueles que são excluídos do processo decisório são igualmente excluídos das benesses que essas decisões eventualmente acabam gerando, culminando numa intensificação mais clara e aberta da divisão de classes e da desigualdade social. O mundo nesse período vive ainda o Estado de Bem-Estar Social. Esse modelo primou por princípios e práticas consideradas fundamentais: a democracia, a valorização do emprego, a justiça social e o bem-estar da população. Os termos acima servem para designar um Estado assistencialista que garantia padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os sujeitos. Todos esses serviços, nesse modelo, deviam ter caráter público e serem reconhecidos como direitos sociais.

O Estado keynesiano durou até o final dos anos 60, momento de instabilidade econômica e inflação alta. Esse modelo foi suplantado pelo neoliberalismo que apregoava que a assistência social não é um problema do Estado e deve ser regida pelas leis do mercado. A crise do Estado de Bem-Estar Social “forneceu-lhe o combustível para colocar em xeque as funções estatais como indutoras de crescimento econômico e promotoras de bem-estar”, ou seja, a crise desse modelo pareceu mostrar a “insustentabilidade de uma economia planejada” e desde então vivemos com o que chamamos de *Estado mínimo* (NETTO, 2007, p. 77).

Nesse contexto brasileiro, tivemos minimamente um ensaio um arremedo do Estado de Bem-Estar Social. Neves diz que tivemos um “bem-estar restrito, seletivo e incompleto” (NEVES, 2002, p. 96). Chico de Oliveira vai mais além e diz que tivemos um estado de Mal-Estar Social. É interessante frisar que, embora no Brasil não tenha se efetivado o Estado de Bem-Estar Social, o pouco que foi conquistado incorporou-se em sua cultura de forma a constar nos princípios e regras da Constituição Federal de 1988. Desse modo, no final da década de 1980 e início da 1990, no Brasil, as políticas de cunho neoliberal, encontram terreno profícuo e fecundo para fincar raízes. As políticas públicas sociais são próprias das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção. É uma política de mediação entre as necessidades de valorização e acumulação do capital e as necessidades de manutenção da força de trabalho disponível para ele.

Nesta perspectiva, a política social é uma gestão estatal da força de trabalho¹ e do preço da força de trabalho. Ou seja, políticas sociais são ações do governo, num estado capitalista, visando o bem-estar entre as classes sociais em forma de políticas públicas como: hospitais,

¹ Entendemos que força de trabalho aquilo que os indivíduos que só têm a sua força de trabalho para vender e garantir sua subsistência, independentemente de estarem inseridos no mercado formal de trabalho.

escolas, previdência social, assistência social, etc. e são bancadas pelo próprio trabalhador. Nesse contexto, podemos afirmar que políticas públicas sociais são formas e mecanismos de relação e articulação de processos político-econômicos. É por isso que se afirma que as políticas sociais constituem mecanismos de reprodução da força de trabalho. Estas relações sociais de exploração são o fundamento da sociedade capitalista (FALEIROS, 2004).

As políticas de saúde, educação, habitação, trabalho, assistência são objeto de luta entre diferentes forças sociais. Os interesses dos usuários nestas lutas consistem na busca de novos e melhores meios e condições de vida. As políticas públicas não respondem a todas as reivindicações dos movimentos sociais, pois são elaboradas numa complexa relação de forças na qual a burguesia exerce pressão para conceder apenas o mínimo de benefícios, com mínimo de custos (FALEIROS, 2004).

Quando se fala em políticas públicas, deve-se ter clareza as estruturas de poder e de dominação presentes no tecido social; das quais derivam as políticas. Cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de políticas públicas.

As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. Quando relacionamos políticas públicas sociais no estado capitalista, com base neoliberal, o qual vivemos no Brasil, atualmente, percebemos que essas políticas são concebidas e conformadas nesse sistema para apenas responder as necessidades imediatas. O estado neoliberal realiza políticas públicas paliativas visando conter os conflitos sociais e se legitimar incorporando a isso uma forte política repressiva um atendimento prioritário das questões imediatas do mercado (VALLE, 2010).

Nesse modelo ocorre o atendimento pelo Estado dos interesses dos empresários da educação pelo financiamento indireto, o ensino público, gratuito e de qualidade fica em segundo plano enquanto ocorre expansão para o segmento privado, dentro da lógica neoliberal de otimizar custos para o Estado, sob forma de parceria público-privada, a qual reverte em vantagem para o setor privado – prevalecendo os interesses da classe dominante (VALLE, 2010).

Desse modo, a complexidade da sociedade atual exige um repensar contínuo do saber teórico e metodológico da nossa profissão, da ampliação da pesquisa no conhecimento da realidade social, na produção do conhecimento científico sobre a organização da vida social e na busca de ações que deem conta da construção e consolidação de políticas que não visem somente à manutenção da sociedade dividida em classes.

Palavras-chave: Estado. Políticas. Capitalismo.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, 168)

HIRSCH, Joachin. Forma política, instituições políticas e Estado. **Crítica marxista**, São Paulo, n. 27, p. 9-36, 2007.

NETTO, José. Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da Educação**: Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

VALLE, Marcos. José. Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 92-115, jan./jun. 2010.

WOOD, Ellen. Separação entre o “econômico” e o “político” no capitalismo. In: WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo**. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

PONDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: O HOMESCHOOLING COMO FUTURO DA EDUCAÇÃO?

FÁVERO, Altair Alberto
Universidade de Passo Fundo (UPF)
altairfaver@gmail.com

AGOSTINI, Camila Chiodi
Universidade de Passo Fundo (UPF)
camila.chiodi.agostini@gmail.com

RIGONI, Larissa Morés
Universidade de Passo Fundo (UPF)
moreslarissa@gmail.com

A origem do *homeschooling*, que pode ser traduzido como educação no lar, ensino doméstico ou educação domiciliar, foi um movimento de reforma educacional ocorrido na década de 70, pelo professor da Universidade de Harvard, John Holt (1923-1985), que era autor, educador Norte Americano, defensor da educação em casa, juntamente com o filósofo austríaco Ivan Illich (1926-2002), que realizaram críticas às escolas e defendiam a educação em casa. John Holt foi quem utilizou pela primeira vez, o termo *unschooling*, que em português significa “desescolarizar” (ANED, 2021). *Homeschooling* é prática familiar ou não escolar de educação dos filhos, esta que nos Estados Unidos como um todo, o governo se apropria por lei da educação das crianças, e torna-se o seu sistema americano de ensino público, “é importante esclarecer que os Estados Unidos da América são considerados o berço do fenômeno sócio- cultural do *homeschooling*.” (COSTA, 2016, p. 31). Ela é legalmente permitida em mais de 60 países ao redor do mundo, onde a maioria exige uma avaliação anual dos alunos que recebem essa forma de educação.

Por isso, o objetivo do presente trabalho é apresentar as possíveis deficiências da educação domiciliar e suas consequências no futuro. Assim, a pergunta que norteia a questão se apresenta como: Trata-se o *homeschooling* ou educação escolar no lar como um modelo indicativo do futuro da educação básica brasileira? Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutico-analítica dos textos legislativos como também de autores como: Canivez (1991), Costa (2016), Cury (2010), Freire (1977, 1989), e demais utilizados para a construção do tema em pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa assim conduzida, em uma perspectiva hermenêutica, busca interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da escola, como local de socialização, para as pessoas. Esse método, vinculado ao analítico, no qual há a possibilidade de se indagar sobre alguns discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinado assunto (PASCHOAL, 2001), mostra-se apto a apresentar as discussões já produzidas que serão apresentadas, como também desenvolver

possíveis novas análises sobre as questões elencadas o que, inclusive, pode-se constituir num referencial analítico para pesquisas futuras.

Para cumprir os objetivos aqui elencados, iremos apresentar inicialmente, de forma breve, a conceituação de *Homeschooling* e seu método de educação, sua situação no Brasil, seguida, por fim, algumas indagações sobre as possíveis consequências dessa sistemática para a educação. Indicamos, por fim, que esse trabalho ora apresentado decorre tanto da nossa formação acadêmica quanto das consequentes pesquisas realizadas, tendo continuidade agora, como aprofundamento, em sede de mestrado e doutorado, além de ter potencial de subsidiar possíveis novas análises sobre as questões elencadas, constituindo-se num referencial analítico para pesquisas futuras.

Considerando que existem manifestação de famílias no país que acreditam que a opção de educar os filhos em casa é a mais adequada, é preciso ressaltar, de início, que não há leis, que estabeleçam as diretrizes básicas para que esse modelo de educação seja exercido. Esse formato de ensino realizado em casa, atualmente não é permitido por decisão do STF (Supremo Tribunal Federal. Em setembro de 2018, no julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815), que entendeu não haver uma lei que regulamentasse o ensino domiciliar no país, com exceção do Distrito Federal, em que o governador Ibaneis Rocha (MDB) sancionou um projeto de lei que institui a educação domiciliar em Brasília, que tomou validade a partir de fevereiro de 2021, que pode ser cessada a partir do momento em que for questionada pela Justiça, pela falta de uma legislação nacional sobre o assunto em vigor. Embora não exista lei que proíba esta prática, também não há nenhuma que respalda. No entanto, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988, 1996) e, em seu artigo 2º, traz a educação como dever da família e do Estado, baseada na liberdade e na solidariedade humana, buscando o pleno desenvolvimento e qualificação profissional e cidadão e, ainda, a LDB (Lei n. 9.394/96, art. 6º), coloca que o maior "dever da família" é o de matricular "as crianças na educação básica a partir dos 4 anos".

Assim, como a Constituição de 1988 não traça nenhuma regularização, mas também não se opõe a respeito da temática, o judiciário deixou em aberto a possibilidade de o Congresso Nacional criar uma legislação específica, havendo um consequente processo de deliberação para a sua implantação ou não. A regulamentação da educação domiciliar estava entre as metas prioritárias do governo atual, para os cem primeiros dias da sua gestão. Em 2019 o atual governo afirmou que enviaria uma medida provisória ao Congresso para tratar o tema, mas acabou encaminhando uma proposta de projeto de Lei, que visa criar regras para quem prefere educar os filhos em casa. Antes mesmo dessa indicação do governo federal no interesse em o Projeto de Lei n. 3261/2015, que tramita no Congresso desde o ano da sua proposição, indica a possibilidade de autorização do ensino domiciliar para ser instituído na educação básica e firma o posicionamento que a educação escolar possa ser conduzida pelos pais ou pelos responsáveis legais dos alunos inseridos nessa faixa escolar, sendo que a única exigência legal para que o ensino seja exercido seja o cumprimento de um calendário de avaliações, a ser criado caso a lei seja promulgada (BRASIL, 2015).

Sendo o *homeschooling* um formato de educação feito em casa, em que os alunos substituem a frequência constante na escola pela educação doméstica, e as aulas são lecionadas nas próprias residências, pelos genitores ou professores particulares contratados pela família. A responsabilidade pela educação formal dos filhos é atribuída apenas aos pais ou responsáveis, com base nas diretrizes elencadas da modalidade e, nesse formato, não há provas ou avaliações como as escolas tradicionais, a metodologia é diferenciada. Diante dessa inovação metodológica e de modelo/responsabilidade pela a educação há, de um lado profissionais preocupados com a permanência do aluno fora da escola e de outro pais lutando pelo direito de educar seus filhos em casa, sem o meio escolar.

Pretendemos sustentarem nosso trabalho a existência de um prejuízo causado em relação a sociabilidade, na vivência em comunidade e na construção do indivíduo social, bem como a falta da troca de conhecimento entre pessoas com visões diferentes de mundo, aos adeptos a esse novo possível método educacional, bem como falta de garantia de conhecimentos e valores. Cury (2010) afirma que a educação exerce grande influência sobre a vida humana por estar diretamente relacionada com o desenvolvimento de capacidades como a racionalidade e a cognição, que irão influenciar no modo como nós, humanos, inserimo-nos no mundo e agimos sobre ele. Sendo assim, precisamos identificar as fragilidades que a falta da escola pode atribuir às crianças e adolescentes, cuja as famílias sejam adeptas ao *homeschooling*.

Segundo Cury, (2010, p. 6), ainda, o exercício de uma educação domiciliar, sem regramento muito bem detalhado pode “perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convival e de transmissores não licenciados.” E isso, para ele, significaria a perda do comum, do lugar de todos, que hoje é exercido de forma ampla, profunda, e por excelência pela escola. Para Cury (2010, p. 7) “ao liberar o sujeito da ignorância, ao estimular a convivência, é o caminho institucional para a prática de liberdade na igualdade e na diferença” e isso seria uma função do Estado, exercida pela educação. E por esse motivo, a educação em casa pode efetivar danos ao coletivo.

Cumprir referir que a escola é de suma importância para a sociedade, pois além de contribuir na formação moral e intelectual do ser humano, ela promove a inserção social, complementando a primeira inserção no meio familiar, ampliando com o meio social, proporcionado pela escola. Segundo Canivez (1991, p. 33) é a escola, que institui a cidadania e apresenta-se como “o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum.”

É na escola que começam as relações para além da família, havendo a possibilidade de conviver com o outro, este diferente do eu. Essas são relacionadas a questão de cultura, raça, etnia, religião, proporcionando um enriquecimento ao promover o convívio com as diferenças, desenvolvendo a empatia, aprendendo a respeitar o que é diferente, evitando os preconceitos, além de proporcionar o conhecimento de diversas opções de escolha para seu futuro profissional e pessoal, permitindo a escolha consciente do mesmo. Nesse contexto Piaget (1964) elucida que

as crianças dos 2 até por volta dos 7 anos, se encontram no estágio simbólico, que condiz com a fase da alfabetização, identificando o pensamento da criança como egocêntrico, sendo ainda nessa fase que a linguagem se apresenta como forma de socialização, que se dá através da fala, das dramatizações, dos desenhos, tendo como principal ato a interação com o mundo a sua volta. No período da alfabetização elas começam a aprender a lidar com o outro em conformidade, construindo suas próprias regras com limites, adentrando em ambientes de trabalho em equipe, sendo essencial para seu desenvolvimento. Aprender a dividir, não só objetos, mas a atenção do adulto, sabendo se colocar no lugar do outro e esperar sua vez, iniciando aí a importância do convívio em grupo de pessoas com a mesma idade.

Ademais, outro fator a salientar é que a escola possui um aspecto protetor muito importante quando o assunto se refere aos maus tratos no âmbito familiar. É no ambiente escolar, também, que os alunos são ouvidos por profissionais habilitados, que por vezes identificam casos de abuso e violência dentro da casa dos alunos, conseguindo por vezes intervir e proteger esses menores, com auxílio dos órgãos responsáveis.

Assim, ao concluir, de forma provisória, consideramos que a escola tem como principal intuito uma educação autônoma, onde o indivíduo seja capaz de decidir por si mesmo, mesmo com influências herdadas da família, da sociedade, dos meios de comunicação, o que é melhor para si próprio e por isso, o *homeschooling* pode ser um risco. Sendo assim propomos uma análise, segundo Paulo Freire (1989) se é a leitura de mundo do indivíduo que se antevem a leitura que ele fará da escrita, como essa leitura do mundo, da vida, se dará em famílias extremamente conservadoras? Como as pessoas participarão da transformação da nossa realidade se não souberem do que são capazes de fazer? “A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.” (FREIRE, 1977, p. 48). Consideramos, portanto, que mais pesquisas devem ser efetivadas, a fim de buscar maiores ponderações acerca do tema ora proposto, inclusive a fim de estabelecer se a modalidade poderá ser o futuro da educação.

Palavras-chave: *Homeschooling*. Educação domiciliar. Interação. Escola.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR- ANED. Site de divulgação da Associação. Disponível em: <https://www.aned.org.br/index.php>. Acesso em: 23 de mai. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 3261/2015**. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário n. 888.815**. Possibilidade de o ensino domiciliar (homeschooling), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal. Relatoria Min. Roberto Barroso. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoDetalhe.asp?incidente=4774632>. Acesso em: 23 de mai. 2021.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

COSTA, F. V. **Homeschooling no Brasil**: uma análise da constitucionalidade e da legalidade do projeto de lei 3179/12. Belo Horizonte: D'Plácido, 2016. 138 p.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: Veiga, C. G. (org). **Carlos Roberto Jamil Cury**: Intelectual e educador. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-9, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021. Acesso em: 30 abr. 2021.

PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, (original: 1964).

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.

PROPOSTA INVESTIGATIVA E DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A BASE COMUM CURRICULAR E A BIOPOLÍTICA DE FORMAÇÃO DO HOMO OECONOMICUS

NASCIMENTO JUNIOR, Vamberto Marinho do
Universidade de Caxias do Sul (UCS)¹
vamberto.nascimentojr@gmail.com

BERNARDI, Manuela Ciconetto
Universidade de Caxias do Sul (UCS)²
mcbernardi1@ucs.br

A Educação é um dos caminhos para o combate aos problemas sociais, a criação de mais oportunidades a população e na construção de uma sociedade mais democrática a todos. No entanto, princípios econômicos são cada vez mais incorporados as demandas educacionais brasileiras, refletindo em práticas pedagógicas quantitativas focadas na busca por aprovações, qualificações curriculares e empregabilidade no mercado de trabalho. A economia tornou-se norteadora do processo de ensino-aprendizagem básico da educação.

Nesse sentido, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, faremos uma reflexão para estruturar uma proposta investigativa e diálogos possíveis visando compreender como os discursos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, contribuem para o possível direcionamento da educação nacional a manutenção da economia da sociedade vigente. A partir da Biopolítica de formação do Homo Oeconomicus⁴ do filósofo Michel Foucault, problematizamos como os discursos normativos educacionais na BNCC, direcionam a formação de sujeitos para o mercado de trabalho, a partir do silenciamento de discursos favoráveis a construção de uma educação mais justa e igualitária a população.

O procedimento metodológico é de caráter exploratório, na busca de “proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho.” (ANDRADE, 2006, p. 124). A pesquisa exploratória possibilita a investigação, neste caso do mapeamento de informações e a formulação de hipóteses sobre quais seriam os discursos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsáveis pela Educação Básica dos Alunos e que contribuiriam para a Biopolítica de formação do Homo Oeconomicus.

¹ Graduado em História (UESPI) e Graduado em Pedagogia (UFPI). Especialista em Org. do Trabalho Pedagógico: Orientação Educ., Superv. e Gestão Escolar e Pedagogia Empresarial e Educação Corporativa (UNINTER). Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

² Bacharel em Biblioteconomia. Mestre e Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/CAPES.

³ Documento normativo reconhecido.

⁴ Em “Nascimento da Biopolítica” (2008a), na visão de Foucault o Homo Oeconomicus, enquanto sujeito em sociedade, responderia a todas exigências do Mercado, sendo um ser governado pelas técnicas de poder da Economia.

Optou-se também por uma investigação bibliográfica e documental (ANDRADE, 2006), para a construção da revisão de literatura acerca do objeto de pesquisa. Os documentos separados para análise são a 1ª versão da Base Nacional Comum Curricular (2015), a 2ª versão da BNCC (2016) e a 3ª versão da BNCC (2017). A análise de dados será realizada segundo a perspectiva teórica do filósofo Michel Foucault, a partir dos conceitos de Discurso, Disciplina, Biopoder e Biopolítica, na compreensão do corpo como instrumento de poder, direcionado pelo Estado, para atender às suas demandas. O presente trabalho compôs o projeto de pesquisa de mestrado que entrelaçou a BNCC com a temática da Biopolítica de formação do Homo Oeconomicus sendo assim uma proposta investigativa em fase inicial de diálogos possíveis entre as temáticas BNCC e a Biopolítica de Formação do Homo Oeconomicus.

Entendemos que a educação é a descoberta dos sujeitos, do mundo e da vida, possibilitada aos alunos em sala de aula. Eles irão aprender, pensar, sonhar, criar, crescer e refletir sobre diversos conhecimentos. O processo de aprendizagem, no entanto, torna-se atualmente uma resposta rápida e prática às demandas da sociedade econômica. Para os professores, cabe assegurar o aprendizado dos alunos em áreas de conhecimentos (pré-estabelecidas) comprovado pela aquisição dos saberes através da realização de avaliações escolares. Essa metodologia, quase como um treinamento, acaba sendo uma prática constante em todos os níveis de ensino.

A educação brasileira, inserida em uma dinâmica de mercado, está a serviço de algo maior, principalmente diante dos problemas escolares, os quais ainda se encontram sem perspectiva de solução tais como os altos índices de reprovação, evasão escolar, violência, baixa infraestrutura nas escolas públicas, não valorização profissional dos docentes, entre outros. O conhecimento é fonte de transformação, mudança e resolução de adversidades sociais, essa ação deveria partir da escola como prática a ser realizada pelos sujeitos. Contudo, as visões do mundo moderno adentraram os espaços escolares e o poder do saber criou seu próprio lugar de formação dos indivíduos e subjetividades, a Escola. Para Foucault (2014, p. 130):

A escola é uma instituição moderna, o que significa dizer que educava-se e aprendia-se antes de diferentes maneiras. Foi apenas a partir do fim do século XVIII, com a emergência das sociedades industriais, que o modelo de escola que conhecemos e praticamos hoje, em larga escala, se constituiu. Tratamos de criar uma instituição à imagem e semelhança das fábricas e das prisões: organizar e distribuir no tempo e no espaço os corpos; aplicar a todos o mesmo programa, baseado na disciplina e na domesticação; definir os parâmetros de saída esperados, conferir a qualidade dos produtos no fim do processo, liberar os adequados e reter os desajustados, aplicando-lhes os castigos e as correções que melhor convir; repetir o processo infinitamente, de forma a garantir padronização e escala.

Diante desse contexto educacional, a BNCC (BRASIL, 2017) caracteriza-se como um documento normativo responsável pelo conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para os alunos na Educação Básica. Ela norteia os currículos de modo macro e unificado, nas redes de Ensino das Unidades Federativas e nas Propostas Pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Enquanto política educacional ela é composta por discursos que potencializam e refletem

ações da sociedade vigente. Assim, torna-se relevante a análise de seu conteúdo normativo, o questionamento de suas diretrizes, como impactam na estruturação pedagógica das escolas e o possível o uso de metodologias que adestram alunos para o mercado de trabalho, o fortalecimento da economia e a alienação da população perante os problemas em sociedade.

Historicamente a BNCC foi um documento educacional previsto na Constituição Federal de 1988, o qual passou por ajustes e versões, com a primeira sendo publicada no ano de 2015 pelo Ministério da Educação (MEC), dela 45 mil escolas puderam contribuir com sugestões para sua estruturação. Em 2016, foi apresentada a segunda versão, também submetida a diversos debates em Estados do Brasil, para em dezembro de 2017 ser homologada a terceira versão pelo MEC em que foi exposto:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 24)

A criação da BNCC propôs um Currículo Nacional Único para todas as escolas, com instruções educacionais básicas referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, conforme é possível notar pelo excerto mencionado. O seu objetivo é aumentar a qualidade da educação no Brasil, principalmente nos espaços de ensino público. Todas as instituições educacionais deveriam obrigatoriamente implantar a BNCC até o final do ano de 2019. O documento possui grupos de conhecimentos, as competências e habilidades, aos quais os alunos desenvolveriam durante as aulas, elas perpassariam desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A BNCC articula pedagogicamente ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.” (BRASIL, 2017, p. 6). As escolas cabem garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos nos espaços de ensino, a partir de uma educação comum a todos, norteadas pelas diretrizes da BNCC.

No entanto, durante a implantação das novas versões, demandas associadas ao contexto vigente foram anexadas as diretrizes do documento, as quais eram favoráveis ao fortalecimento de práticas do sistema neoliberal. A formação para o mercado de trabalho, tornou-se objetivo presente nas versões da BNCC, com normas educacionais que priorizavam aprendizagens para a economia, conforme é possível verificar a seguir:

Considerando critérios de relevância e pertinência sociais, bem como os marcos legais vigentes, a Base Nacional Comum Curricular trata, no âmbito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares, dos seguintes Temas Especiais:

- Economia, educação financeira e sustentabilidade;
- Culturas indígenas e africanas;
- Culturas digitais e computação;
- Direitos humanos e cidadania;

- Educação ambiental. (BRASIL, 2016, p. 48).

Diante dos temas especiais, percebemos que Economia, Educação financeira e Sustentabilidade aparecem listadas como prioridades antes de temáticas Direitos humanos, Cidadania e Educação Ambiental. Tal situação sinaliza o direcionamento de uma educação nacional para aprendizagens com abordagens econômicas, em que princípios da economia de mercado, tornaram-se norteadoras da educação vigente. A partir do século XX, com as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foram incluídos na BNCC a aprendizagem por competências, para a construção dos novos currículos em Estados e Municípios brasileiros:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 11)

Na terceira versão da BNCC (2017), aspectos econômicos surgem com mais evidência, para uma educação do “saber fazer”, na aquisição de habilidades e competências, termos os quais se aproximam das práticas do mercado de trabalho. A educação presente na BNCC alinha-se as demandas de uma política econômica neoliberal, para a formação dos estudantes que respondam as demandas futuras de trabalho, produção financeira e econômica do próprio país.

A partir das diretrizes da BNCC problematizamos e propomos deixar como lacunas e possibilidades futuras de investigação alguns pontos. É relevante refletir sobre a Biopolítica enquanto forma de controle dos corpos pelo Estado para fins específicos, através de dispositivos de poder; o conceito do Homo Oeconomicus como constituição de sujeito para a sociedade e como ele pode ser atrelado à temática Biopolítica e discursos da BNCC; quais os impactos nos espaços escolares dos discursos presentes na BNCC; através dessas temáticas, como é possível denunciar os problemas educacionais que são gerados por uma aprendizagem direcionada por demandas econômicas e por fim e não menos relevante, de que forma seria possível resgatar a pluralidade dos sujeitos na educação para uma sociedade mais igualitária e democrática. Não pretendemos exaurir a temática, que se torna mais extensa do que as problematizações e linhas de reflexão que fizemos, todavia achamos pertinente expor, pois elas abrem possibilidades investigativas futuras e sob essa perspectiva, analisamos a seguir alguns trabalhos que podem ser utilizados para essa construção.

Baseado nos discursos educacionais da BNCC e dos problemas educacionais, “Seguranças, Território e População” (FOUCAULT, 2008b) e “Nascimento da Biopolítica” (FOUCAULT, 2008a) podem

ser referências utilizadas para o uso do conceito de Biopolítica a fim de compreender a BNCC como um dispositivo de poder Estatal no controle dos estudantes, na formação do Homo Oeconomicus.

Para a análise da BNCC “*A Ordem do Discurso*” (FOUCAULT, 2004) pode auxiliar no que tange aos discursos presentes no documento normativo, utilizados como linguagem de poder, para ações de controle, classificação, separação e exclusão do que poderia ser realizado ou não na educação brasileira. Na perspectiva histórica da formação de subjetividade dos sujeitos, especificamente dos alunos, um diálogo com “*Vigiar e Punir: nascimento da prisão*” (FOUCAULT, 2014), para a compreensão de como as escolas funcionam enquanto instituições de disciplinarização e adestramento dos estudantes. A controlar, em vigilância constante, seus corpos, tempos e espaços. Para a produção, separação e organização de subjetividades passivas ao sistema de poder.

Referente ao surgimento da BNCC no cenário educacional do Brasil, “*História da Educação e da Pedagogia*” (ARANHA, 2006) para verificar quais ações e políticas educacionais existiram no país, seus impactos, transições e como colaboraram na implantação da BNCC. Os conhecimentos, competências e habilidades podem ser analisados desde a “1ª versão da BNCC – Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2015), passando pela “2ª versão da BNCC” (BRASIL, 2016) e “3ª versão da BNCC” (BRASIL, 2017), por um viés foucaultiano, a fim de investigar os discursos normativos presentes e como produzem a Biopolítica formação do Homo Oeconomicus.

Em “*A Educação para além do capital*” (MÉSZÁROS, 2005) abrem-se possibilidades para mostrar como a educação é formada por sujeitos que contribuem para desenvolvimento social e coletivo. Não passíveis de manipulação do Capital, por isso, seu lugar é além do mesmo. Na obra “*A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*” (LAVAL, 2004) é possível entender a pressão imposta por órgãos como Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, entre outros, para as escolas atenderem as demandas do Capitalismo vigente e não a uma Educação Libertadora. “*Identities e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*” (SILVA, 2014) no que diz respeito a prática da crítica, questionamento de sistemas dominantes e participação do outro, para uma escola com mais pluralidade de sujeitos.

“*Educação como Prática de Liberdade*” (FREIRE, 1967) no encontro da liberdade como prática educativa, que possibilita a participação livre e crítica dos educandos, os quais seriam criadores da própria cultura. Ideia contrária ao contexto escolar, que seleciona um grupo de conhecimentos e marginaliza outros em um país diverso como o Brasil. Em relação à educação bancária não poderíamos deixar de pontuar “*Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, 1970) para analisar as práticas educativas que direcionam a aprendizagem ao ensino conteudista, não propondo a reflexão e criatividade dos alunos.

A educação dialógica presente na “*Pedagogia da Autonomia*” (FREIRE, 1996) onde o conhecimento se constrói a partir da aprendizagem Epistemológica Crítico-Dialética. O diálogo estimula o saber como apreensão dos objetos conhecidos, com envolvimento de sujeitos críticos e ativos, através da interação e comunicação entre professores, alunos e comunidade a partir de suas realidades.

A educação é a construção de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, porém a formação de comportamentos, valores e posturas também perpassam esse processo educacional. Os conhecimentos selecionados para aprendizagem dos alunos impactam diretamente em toda uma formação cultural, política e social que refletirá na formação das futuras sociedades. Diante dos discursos da BNCC, entendemos que o documento acaba sendo utilizado como uma ferramenta disciplinar educacional de controle populacional, na constituição de sujeitos econômicos, com o objetivo de fortalecimento da sociedade de mercado. Para isso, outros discursos são silenciados no processo de ensino e aprendizagem da educação brasileira, situação que precisa ser revista para o alinhamento educacional, para a formação de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e democrática.

O questionamento sobre o caminho curricular proposto pela BNCC aqui discutido, busca compreender como a educação pode torna-se produto de manipulação do governo, como forma de garantir a produção da classe de trabalhadores em uma política de mercado. Diante dessa organização educacional cabe a educação não mais limitar-se a servir cegamente os interesses e práticas neoliberais, educar é antes de tudo, possibilitar a reflexão e a descoberta do mundo, de modo liberto, coletivo, fraterno e democrático. Os valores de individualização, competição e acúmulo de saberes, não contribuem para a formação de um mundo mais igualitário, é fundamental um olhar da educação a pluralidade de subjetividades dos diversos grupos presentes e a seus contextos.

O aprender é um ato político, logo todos possuem direito de existir e participar das decisões que interferem nas bases da sociedade, na política, saúde, leis e educação. E somente com a busca de novas subjetividades, um aprendizado voltado ao diálogo com as pluralidades das realidades, que a educação poderá existir enquanto força de saber e democracia para a formação de uma sociedade mais igualitária e sadia.

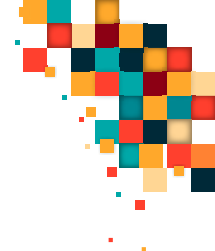
Nesse percurso foram mobilizados alguns autores para estruturar uma proposta investigativa e diálogos possíveis entre a BNCC e a Biopolítica de Formação do Homo Oeconomicus. Frisamos que este não é o único caminho, mas através dele abrimos espaço para a reflexão e inserção de outros autores e aprofundamento da temática. Foi possível notar que há possibilidades para uma pesquisa a nível de Mestrado ou mesmo Doutorado, assim a contribuição desse estudo se situa em abrir eixos pelas lacunas evidenciadas para a emergência de futuras investigações e diálogos que utilizem como objeto de estudo os discursos normativos da BNCC.

Palavras-chave: Discurso. Economia. Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução: Raquel Ramalheite. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

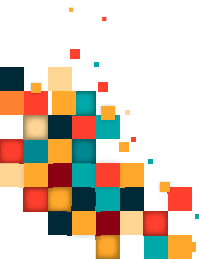
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Stuart Hall, Kathryn Woodward**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



REDES POLÍTICAS NA DISPUTA PELO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia
Universidade de Passo Fundo (UPF)
renataestormovski@gmail.com
Financiamento: CAPES

O conteúdo da educação pública se constitui como um elemento de constante disputa, com grupos vinculados ao setor privado e à filantropia (calcada no mercado e defensora de seus interesses) estabelecendo parcerias com o poder público, promovendo programas voltados a redes estaduais e municipais de ensino e financiando iniciativas de formação de professores, materiais didáticos e premiações. Com isso, intentam redirecionar a dinâmica escolar, promovendo uma privatização que não está interessada na absorção de matrículas ou na propriedade das instituições estatais, mas preocupada em definir (e em certa medida até mesmo vigiar) como ocorrem os processos educativos nas escolas públicas, onde se concentram mais de 80% das crianças e jovens que frequentam a educação básica.

Tendo-se em vista a necessidade de aprofundar as discussões acerca dessa temática - amplamente debatida nos últimos anos, mas que se renova e ocupa espaços singulares por meio de distintos processos -, este estudo intenta mapear a rede política que promove o Prêmio Educador Nota 10 (2020), apresentando os sujeitos que apoiam, financiam e realizam essa proposta tradicional na educação brasileira, e discutindo suas concepções e influências para a educação pública. Para isso, utilizam-se dois instrumentos analíticos complementares: a etnografia de redes (BALL, 2014), para investigar a constituição da rede política e suas articulações; e a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), utilizada para analisar as sínteses dos projetos dos docentes vencedores do concurso, identificando quais concepções são disseminadas pela rede como definidoras do êxito do professor. Documental e qualitativo, o estudo apresenta resultados da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo, orientado pela professora Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.

Redes políticas são conceituadas por Ball (2014, p. 29) como “comunidades de políticas” que possuem ideias afins quanto a problemas sociais (e educacionais) e a suas soluções, considerando sujeitos distintos dos tradicionais na definição da política pública. Não são arquitetadas a partir de estruturas formais, mas de trocas de ideias, de pessoas e de capital em relações e movimentos singulares. Orientações gerenciais, com moldes empresariais e organizacionais, e implementadas através de parcerias (BALL, 2014), costumam dirigir a resolução dos empecilhos identificados (geralmente por meio de receituários genéricos), mesmo que se constituam como questões complexas.

A “nova filantropia” conduz tais redes que, como caracterizam Ball e Olmedo (2013, p. 33), alteram a forma como a política educacional, empresas e filantropos se relacionam, promovendo

“soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento ‘baseadas no mercado’ [...] através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e ‘novos’ filantropos.” A obtenção de rendimentos através de suas iniciativas é entendida como aceitável e até mesmo natural, sendo que as trajetórias pessoais dos grandes empresários que geralmente presidem tais entidades orientam suas propostas. Boas práticas, empreendedorismo e poucos recursos gerenciados com eficiência, gerando bons resultados em avaliações mensuradas quantitativamente, regem seus projetos, que propagandeiam solucionar facilmente as adversidades por meio de receituários genéricos e replicáveis em contextos distintos.

Essas redes não costumam ser identificadas como empreendimentos isolados, mas possuem como seus promotores sujeitos que compartilham muitos projetos diferentes, sendo companheiros na filantropia (que se ampara em grandes empresas com atuação enfática no setor privado), mesmo que concorrentes no mercado. Criam “redes dentro de redes” (BALL; OLMEDO, 2013), compartilhando capital financeiro e simbólico, enquanto aumentam seu alcance e sua divulgação. Seus interesses não são necessariamente explícitos, podendo cumprir com exigências de responsabilidade social, sanar a necessidade de que seja desenvolvida uma imagem positiva dos grupos perante a comunidade, ampliar a divulgação de suas marcas, aprimorar habilidades que entendem como faltantes nos sujeitos que ocupam vagas em um futuro quadro funcional e/ou difundir suas perspectivas societárias - aspectos entendidos como complementares e articulados, variando de acordo com a proposta na qual se envolvem.

Esses sujeitos assumem papéis distintos: articuladores, financiadores e consultores (PERONI; CAETANO, 2020). Os articuladores buscam criar engajamento para as iniciativas que defendem, articulando grupos privados para que apoiem seus projetos. Os financiadores ocupam um papel de destaque na medida em que provêm recursos econômicos para manter as propostas. E os consultores são responsabilizados por disporem de suas competências técnicas e de experiência para que o empreendimento tenha sucesso, auxiliando na divulgação de boas práticas (PERONI; CAETANO, 2020). Enquanto disseminam suas propostas, esses grupos argumentam colaborar com os governos, no entanto o fazem modificando sua gestão e também “a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado: a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia - ou seja, os valores do mercado” (PERONI; CAETANO, 2020, p. 6, grifo das autoras).

Na educação, uma das propostas que articula diferentes grupos – privados e filantrópicos – ao setor público para promover sua perspectiva na educação – também privada, mas principalmente na pública – é o Prêmio Educador Nota 10. Realizado em 2020 pela Fundação Victor Civita, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e os grupos Abril e o Globo (articuladores do Prêmio), esse concurso afirma promover a valorização dos professores da educação básica, recebendo relatos de suas práticas que são analisados e classificados em diferentes etapas. Inicialmente são indicados cinquenta finalistas, entre os quais se sobressaem dez vencedores, que são convidados a participar de uma cerimônia de entrega de premiação (em que filantropos, empresários, jornalistas

e celebridades compartilham de um momento de celebração) na qual o grande Educador do Ano é divulgado.

Todos esses docentes recebem premiações, que vão sendo acumuladas a partir da passagem para a etapa seguinte, que constam como vales-presente e certificados. Os professores vencedores recebem ampla divulgação de suas práticas, que figuram nas páginas de revistas e em jornais e telejornais dos sujeitos que promovem a iniciativa. A revista Nova Escola, uma das principais publicações voltadas a docentes do país, é parceira do concurso, dando destaque aos docentes vencedores, que são capa de uma de suas edições anuais. Junto a essa revista, figuraram como apoiadores, na edição de 2020, também a Fundação Lemann (atual mantenedora da Nova Escola por meio de uma fundação que leva o nome da revista e é financiada por esse grupo), Somos Educação e BDO Brazil, financiadores da proposta; Instituto Rodrigo Mendes, Unicef, Instituto Natura, Todos pela Educação, Global Teacher Prize, Consed e Undime, seus consultores e, com isso, também divulgadores.

Esses dois últimos sujeitos, que representam as secretarias estaduais e municipais de educação, são importantes na medida em que representam, de modo efetivo, o setor público, dando legitimidade para que a premiação envolva profissionais das escolas públicas e avalie suas práticas. Afinal, ao definir e divulgar aquele que a rede considera como o Educador Nota 10, a escola tem sua dinâmica pedagógica analisada por um grupo externo, que tem contato apenas com uma faceta de seu trabalho. A atuação da rede, de tal forma, se apropria do modo como o trabalho docente é realizado, julga-o de acordo com seus próprios critérios e divulga aquelas práticas que considera mais adequadas, divulgando sínteses em que destaca as características que considera mais relevantes.

Essas sínteses, divulgadas no site do Prêmio, são analisadas neste estudo, que se detém às propostas vencedoras entre os anos de 2010 e 2019 e identifica campos temáticos, em um “esforço de interpretação” que oscila entre “o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.” (BARDIN, 2016, p. 15). Por meio da aplicação das indicações de Bardin (2016), chegou-se a três categorias de análise, que representam as concepções que a rede política que promove o Prêmio entende como essenciais ao trabalho de sucesso do professor: a concorrência, a meritocracia e o empreendedorismo. Esses campos se complementam, sendo que, juntos, indicam uma espécie de perfil profissional consagrado pelo Prêmio Educador Nota 10 e divulgado por sua rede política.

Nas sínteses divulgadas, o bom professor mostra-se capaz de se mostrar competitivo, concorrendo com seus pares não somente para alcançar a condecoração e os brindes oferecidos pelo concurso, mas para colocar sua escola em posição de destaque, com a qualidade outorgada pela classificação positiva em avaliações externas. Para obter êxito, o docente se mostra disposto também a ser avaliado constantemente pela família dos estudantes, já que no neoliberalismo (racionalidade que rege mais do que as práticas econômicas, mas também sociais) a escola se torna um objeto de consumo perante o qual se pode escolher (LAVAL, 2019). Assim, o docente pede a anuência aos familiares de forma a demonstrar a efetividade de suas práticas e comprovar

a qualidade de seu trabalho, aos moldes do que as empresas fazem com seus clientes e da forma como os grupos que promovem o Prêmio encaram seus negócios.

Além disso, o professor que demonstra ser exitoso para a avaliação realizada pelo concurso não vê barreiras para que seus projetos educativos deem certo e, independentemente das condições materiais de sua escola, de seu vínculo ou da valorização que recebe da rede na qual trabalha, tem um posicionamento positivo e não desanima. Por seu esforço e mérito, mostra que quaisquer dificuldades podem ser superadas, com a vocação de educador sendo suficiente para que qualquer objetivo seja alcançado. Responsabilizando-se individualmente por problemas educacionais e sociais complexos (entendidos como desafios), com uma atitude protagonista e altruísta que seria suficiente para dar conta de qualquer empecilho, mostra que a dedicação faz um bom professor. Afinal, o Prêmio indica que estaria fazendo justiça (entendida no neoliberalismo como a recompensa pelo mérito, como Dardot e Laval, 2016, discutem) ao valorizar os professores que provariam merecer.

Aliado a esses dois pontos, o Educador Nota 10 tem um perfil empreendedor, identificando, nas dificuldades, possibilidades de criar propostas inovadoras e mostrar sua competência. Sendo criativo e inovador, usa diferentes metodologias e recursos para ser ouvido por seus estudantes e para engajá-los na participação em sala de aula. Satisfazendo uma espécie de “ordem imperiosa do próprio desejo, à qual ele não pode resistir” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332), cria, repensa e não se acomoda, encontrando uma forma de tornar seus projetos uma realidade. Mostra-se como “o sujeito do envolvimento total de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332) que, movido pelo ímpeto de realizar, entende-se como o único responsável para que qualquer dificuldade seja solucionada e para que suas expectativas se concretizem.

Com esses três campos temáticos que se sobressaem nas sínteses divulgadas pelo Prêmio, a rede política denota conceber a educação de acordo com sua experiência no mercado. Bem como os filantropos, que costumam ser fundadores de grandes empresas que demonstraram, mesmo com poucas condições, criar um negócio de sucesso, os docentes são entendidos como empreendedores em potencial que, sendo competitivos, resignados e dedicados, conseguiriam obter bons resultados. Cabe destacar que os projetos vencedores são divulgados como boas práticas, como provas de que seria possível realizar o esperado pelo Prêmio e também de inspirar os docentes. Ainda, essas sínteses se mostram como uma forma de que, mesmo os professores não tão bons assim, nem dignos de reconhecimento (e portanto não premiados), possam aplicar atividades de qualidade (de acordo com a conceituação dada pelo Prêmio) em suas escolas, já que um requisito da premiação é a possibilidade de replicar as propostas em quaisquer contextos.

As implicações da disseminação dessas prescrições como indicadoras do êxito na docência, contudo, apontam para o fato de que, por meio da individualização do sucesso do professor promovida pela rede política que promove o Prêmio Educador Nota 10, seja disseminada também a naturalização da precariedade no trabalho desse profissional. Isso porque o êxito se mostra afim a um viés que entende a escola como uma empresa, a família e o estudante como clientes e o professor como um funcionário que precisa produzir um produto de sucesso (sua prática) e torná-la

vendável (replicável pelos pares e comprovadamente eficiente). As condições através das quais faz isso não são destacadas, apenas sua conduta obstinada para alcançar seu objetivo e cumprir com seu fazer de modo apropriado e reconhecível.

Normaliza, assim, a falta de estrutura física adequada nas escolas, a não implementação da Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008) (que garante o piso salarial profissional e um terço de sua jornada para planejamento, estudos e avaliações) e a não efetivação de planos de carreira que promovam a progressão funcional de toda uma categoria. Ao invés disso, distribui brindes como bônus por um bom projeto e, ao contrário de valorizar a classe (como argumenta fazer), reconhece o trabalho isolado de uma pequena parcela dos docentes que, se quiserem seguir sendo premiados, precisam continuar competindo. Como Alves (2007) discute, a precarização faz com que o trabalho seja entendido como uma mercadoria, travestindo-se pela ideia de flexibilização ao impor a diminuição de direitos, a intensificação da exploração e do sobretrabalho e a constante ameaça de desemprego, que seria responsabilidade do profissional ao não se mostrar tão competente quanto o esperado.

Com este estudo, a relevância que as redes políticas têm assumido no campo educacional é indicada, apontando como grupos ligados ao empresariado e à filantropia (calcada no setor privado) têm direcionado o conteúdo da educação pública, promovendo suas próprias concepções e influenciando as escolas e, no caso em análise, o trabalho do professor. Ao conduzir os processos educativos e a docência a partir do formato que adota para gerir suas empresas, a rede política analisada promove sua fragilização, colaborando para que processos de precarização se normalizem. Ignorando-os, mostra-se compassiva ao indicar somente o professor como responsável pela superação dos problemas educacionais, desconsiderando as desigualdades sociais e educacionais do país.

Apesar de a atuação de tais redes não poder ser entendida como totalizante e definidora de todos os processos educacionais, havendo correlações de forças e projetos educacionais que resistem a elas, sua articulação com a mídia torna suas concepções assimiláveis pelo senso comum. Assim, a ideia de que bastaria a vocação do professor para que todos aprendessem e todas as barreiras encontradas pela escola fossem superadas se dissemina. Ao mesmo tempo, as lutas históricas pela valorização profissional da categoria são desconsideradas e o alcance de condições adequadas de trabalho, planos de carreira fortalecidos e vínculos profissionais estáveis e potencializados em processos formativos constituídos nas (e para as necessidades das) comunidades escolares são secundarizados. As redes formadas pelos núcleos locais, de tal modo, se mostram como a possibilidade de criticar essas atuações externas, superando-as e promovendo uma educação com qualidade social e não mercantil.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Trabalho docente. Privatização da educação. Redes políticas. Premiações de professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. **A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. In: PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

BRASIL. **Lei 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Resumo técnico do Censo da Educação Básica**. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 07 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 3ª reimpressão.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. **O maior e mais importante Prêmio da Educação Básica brasileira**. Disponível em: <https://premioeducadornota10.org/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PERONI, V.; CAETANO, R. Redes dentro de redes e as novas alianças entre Estado e mercado. **Revista Educere Et Educare**, v. 15, n. 37, out/dez. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24176/17032#>. Acesso em: 27 mai. 2021.

SIGNIFICAÇÕES DA ACCOUNTABILITY EDUCACIONAL EM CONTEXTO DE REGULAÇÃO POR RESULTADOS: BREVES NOTAS

SANTOS, Aline Bettiolo dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
a.bettiolo.santos@unoesc.edu.br

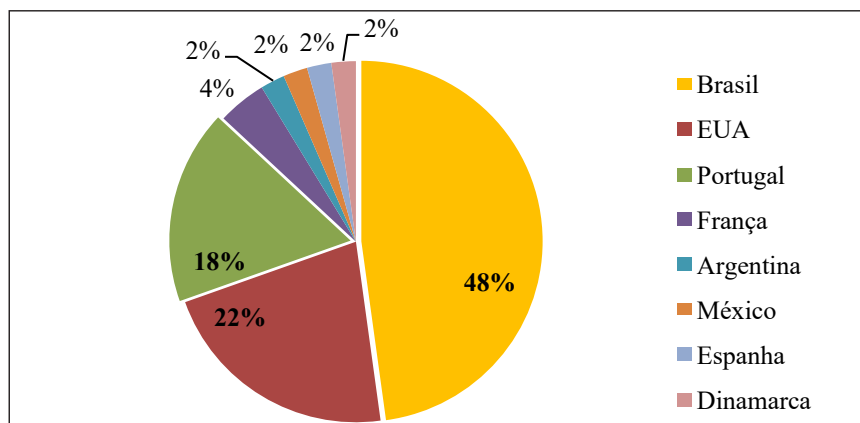
MORAIS, Michele Luciane Blind de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
micheleblind10@gmail.com
Financiamento: CNPq

Com a reforma iniciada na década de 1990, que reflete a ascensão de princípios neoliberais no Brasil e a transferência da lógica mercantil para a esfera pública, tornaram-se cada vez mais tênues os limites entre o público e o privado. A regulação educacional também se redefine, ou seja, passa a focalizar os resultados, consoante os princípios neoliberais, com repercussão naquilo que, com base nos estudos de Almerindo Janela Afonso, entendemos ser dimensões da *accountability* educacional: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Como parte desse debate, o objetivo do trabalho é captar significações que o conceito de *accountability* assume em publicações sobre o tema, datadas de 1990 a 2018, identificadas com a perspectiva de regulação por resultados. O conjunto amostral representa 50% de um universo de quase uma centena de trabalhos mapeados no repositório Capes e também no Eric, até 2018, no enquadramento da perspectiva de regulação por resultados. É constituído por 46 artigos selecionados mediante a aplicação associada dos descritores *accountability* e educação. A fim de captar as significações assumidas pelo conceito de *accountability*, levamos em conta o título, as palavras-chave e os resumos das produções, embora uma leitura flutuante dos trabalhos tenha sido necessária para identificarmos significações do conceito em distintas partes dos textos. Os 46 trabalhos da amostra foram agrupados em dois subconjuntos: de autores nacionais (47,8%) e de autores estrangeiros (52,2%). O Gráfico 1 ilustra esses agrupamentos por país de origem.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

Gráfico 1 – Percentual da produção científica relacionada aos descritores *accountability* e educação, segundo a nacionalidade dos autores (1990-2018)



Fonte: os autores (2020).

Em termos do debate nacional, um dos enfoques da significação da *accountability* é a responsabilização de instituições, diretores e professores, em decorrência dos resultados das avaliações do rendimento escolar dos alunos. As avaliações se distanciam da ideia de repensar os processos pedagógicos, tendem então a reforçarem o sentido deletério de *accountability*, bem como, o de um mecanismo regulatório inscrito na lógica de eficiência e eficácia em consonância com os princípios neoliberais. Com base em Barroso (2003), entendemos regulação como o ato de coordenar, controlar e exercer influência no campo educativo, assim, as produções desse subconjunto nos permitem sinalizar que as avaliações em larga escala se articulam à responsabilização por resultados, de modo que professores e diretores escolares tornam-se os principais alvos dessa responsabilização.

Um eixo de análise encontrado neste subconjunto da produção nacional é o que aborda o trabalho docente e esse consiste em uma das categorias frequentes no conjunto examinado. Os artigos de Silva e Da Silva (2014), Amaro (2016) e Augusto (2013) são exemplos do debate que envolve a responsabilização dos sujeitos articulada a necessidade de controle sobre o trabalho docente.

Silva e Da Silva (2014) discutem trabalho docente a partir da temática de processos de *accountability* no Programa Educação Integral, implementado nas Escolas de Referência em Ensino Médio em Pernambuco. Os autores têm as contribuições de Freitas (2012) como uma de suas referências principais para fundamentar o debate acerca da *accountability* e seus efeitos sobre o trabalho docente. Nesse sentido, é possível destacar que as dimensões da avaliação e da responsabilização se sobressaem, de modo a caracterizar uma política de *accountability* que tende a intensificar o trabalho docente, criar competição entre os professores e as escolas, reforçar a perspectiva de meritocracia, além do risco ao estreitamento curricular e de práticas fraudulentas a fim de garantir os resultados esperados.

Amaro (2016) investigou os sentidos e os efeitos que os resultados das avaliações externas na educação básica têm provocado no desenvolvimento do trabalho docente, e focalizou a

perspectiva de diretores escolares e professores. Embora consideremos esse artigo com o eixo de análise do trabalho docente, a discussão que o autor realiza envolve em paralelo as avaliações em larga escala. Ressalta que o protagonismo desses testes interfere no cotidiano escolar e confere novas feições ao trabalho docente. Para Amaro (2016, p. 1964), "esta centralidade na avaliação visa à ampliação do controle sobre as redes, sobre as escolas, sobre o trabalho docente e, em última instância, sobre os alunos para ajustá-los aos princípios reestruturadores de mercado."

Augusto (2013) reflete sobre as políticas de resultados na área educacional, com foco nas questões de responsabilização, trabalho docente e meritocracia. A significação da *accountability* nesses achados é notavelmente a da responsabilização dos professores e das escolas, na lógica de regulação por resultados. A autora considera que as avaliações externas possuem o viés tecnicista subjacente, por priorizarem a ênfase em produtos e resultados. No caso de Minas Gerais, seu recorte de análise, os usos que o governo do estado faz dos resultados das avaliações têm servido para instrumentalizar a ação política na promoção de mecanismos de premiação de desempenhos, considerados exitosos, além de sanções e punições, quando há fracassos. Conforme Augusto (2013, p. 1274),

A política de resultados de Minas Gerais é bem vista pelo Banco Mundial, que considera a medida de bônus de produtividade adotada como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação. Segundo o relatório do Banco Mundial denominado *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda*, publicado em novembro de 2011, o estado de Minas Gerais tem sido líder no *School-Based Management*, com as políticas que incentivam o desenvolvimento da gestão educacional, sendo uma delas a premiação pelo mérito.

O destaque dado às políticas de premiação pelo mérito em documento do BM pode nos dar algum indício de que, a responsabilização, sendo uma das dimensões da *accountability*, situa-se na lógica de regulação por resultados. Assim, é preciso ter em conta que a agência é um organismo com interesses de classe bem específicos, de modo que, para garantir os interesses do capital, a *accountability*, isto é, suas dimensões integrantes como, avaliação, prestação de contas e responsabilização, tendem a ser relacionadas a uma perspectiva individualizante. Tal perspectiva desresponsabiliza o Estado, atribuindo ao professor, ao diretor, à escola, a tarefa de adotar estratégias e práticas exitosas, capazes de garantir a qualidade da educação.

De modo a estabelecer um paralelo entre o debate do conceito de *accountability* e o discurso veiculado pelo BM, importa ressaltar que a agência publicou em 2007 um documento intitulado *What is School-Based Management (SBM)*, no qual a regulação educacional por resultados é articulada à governança, no sentido de que, o alinhamento entre esses conceitos leva a uma suposta solução para os problemas educacionais da sociedade contemporânea. Consoante o enaltecido no documento¹, a gestão baseada na escola – *School-Based Management* – compreende um programa de trabalho que emerge de algumas necessidades, tais como: definir um conceito de modo mais claro; revisar a evidência; apoiar avaliações de impacto em vários países; além de dar

¹ As informações extraídas do documento são traduções livres.

parecer (*feedback*) inicial às equipes sobre a elaboração de projetos educacionais (WORLD BANK, 2007, p. 8). Para tanto, a agência entende que não podem faltar reformas na gestão e em paralelo, avaliações de impacto contínuas.

Tal discurso, associado ao da qualidade, excelência na produção, flexibilização, entre outras medidas ligadas à ideia de modernização tecnológica, pertence aos aspectos da Nova Gestão Pública (NGP), cujo enfoque na administração pública visa tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Shiroma (2018) ressalta que esse discurso foi amplamente difundido para justificar privatizações, encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado em setores como a educação. A busca por fortalecer consensos a respeito da educação, oculta determinações econômicas aos educadores, gestores e ao grande público. A atuação da agência, portanto, se dá em articulação com o gerencialismo e é exemplo das investidas do setor privado, ademais, “ao empenhar-se no desenho de políticas mundializadas de educação, o BM atende à necessidade do capital internacional de ter à disposição, em diversas partes do globo, trabalhadores munidos das competências que necessita para sua reprodução ampliada.” (SHIROMA, 2018, p. 89).

Pelas produções constituintes da amostra, no caso dessas que compõem um eixo de análise e que envolvem a responsabilização dos sujeitos articulada a necessidade de controle sobre o trabalho docente, o caráter deletério da *accountability* é vinculado ao debate sobre qualidade da educação pública, à ênfase nas avaliações em larga escala, às redefinições do Estado e ao seu papel de avaliador, aos desdobramentos da Nova Gestão Pública e do gerencialismo e, ainda, à cultura de auditoria que se estabelece no campo educacional em um contexto em que responsabilização, meritocracia e privatização vêm sendo reforçadas. De acordo com Freitas (2012, p. 383, grifo do autor), um tecnicismo que se apresenta, atualmente, “sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista.”

Por outro lado, em produções nacionais como as de Firpo, Pieri e Souza (2017), Oshiro, Scorzafave e Dorigan (2015), e Brooke (2006), responsabilização e prestação de contas se mesclam para compor o conceito de *accountability*, de modo que os autores assumem posicionamentos favoráveis à responsabilização por resultados. Esses artigos tendem a se distanciar de uma perspectiva de desvelamento, de uma crítica mais incisiva e incidente sobre o Estado, e até mesmo sobre configurações contemporâneas do modo de produção. O fato de os dois primeiros artigos terem sido publicados em periódicos da área da economia nos oferece indícios, juntamente com o conteúdo dos textos em tela, para sublinhar que a qualidade da educação defendida nesses escritos está relacionada às questões de desempenho dos alunos e de bonificação dos professores como estratégia de melhoria dessa qualidade.

Firpo, Pieri e Souza (2017) versam sobre a relação entre informação, responsabilização eleitoral e escolar e qualidade da educação, assim, o trabalho tem como objetivo investigar como a publicação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) afetou a relação entre melhoria da qualidade escolar e a probabilidade de reeleição de prefeitos municipais. Importa frisar que logo no início do texto, os autores afirmam que “sistemas de responsabilização escolar

que estabelecem a adoção de incentivos para professores e gestores geralmente impactam positivamente o desempenho dos alunos." (FIRPO; PIERI; SOUZA, 2017, p. 1). Ademais, contam com algumas produções do economista Eric Hanushek – que além de professor da Universidade de Stanford, é um notável intelectual nos documentos do Banco Mundial – para fundamentar o discurso de que benéfico é implementar sistemas de responsabilização escolar a fim de estabelecer objetivos de aprendizagem e diminuir a incerteza acerca da qualidade da escola pública. Contudo, um dos aspectos que se oculta do texto, neste caso, é para quem isto é benéfico, bem como, a que interesses isso se vincula.

Oshiro, Scorzafave e Dorigan (2015) seguem a tendência do discurso que situa as políticas de bonificação como mecanismo principal para induzir a melhoria da qualidade da educação e para um desempenho satisfatório dos estudantes brasileiros em exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa). Tais políticas são consideradas necessárias, assim como um quadro de reformas no sistema educacional do país. Na perspectiva dos autores e, em consonância com o discurso hegemônico, para o desafio de melhorar a qualidade, torna-se necessário os mecanismos de responsabilização, entre os quais figuram:

A divulgação pública dos resultados dos exames mais recentes funciona como uma forma de responsabilizar as escolas e seus funcionários pelo desempenho dos alunos e, desta forma, criar incentivos para melhoria. O conhecimento público das notas pode gerar pressão por parte dos pais e da comunidade como um todo sobre as instituições com piores resultados. Também pode haver premiações ou punições condicionadas ao desempenho em exames. (OSHIRO; SCORZAFAVE; DORIGAN, 2015, p. 214).

A defesa de modalidades de responsabilização com enfoque em professores e diretores segue no artigo de Brooke (2006). Seu posicionamento favorável em torno de uma *accountability* com significado de responsabilização por resultados, resgata aspectos do contexto da década de 1980, período em que na Inglaterra e nos Estados Unidos passou a ser implementada a chamada nova política de responsabilização, para induzir melhorias nos resultados escolares. Ao comparar condições para a implementação dessa política entre os países mencionados e o Brasil, Brooke (2006, p. 399) assinala que “[...] parece que falta aqui tanto a disseminação ampla de informações comparativas sobre o desempenho das escolas quanto a mobilização política em favor de mudanças.” Seu argumento acerca de o porquê a política de responsabilização ainda não ser um elemento central dos sistemas de gestão educacional nos estados brasileiros, também refere a resistência do magistério em relação a esta política de *accountability*.

Sobre as significações da *accountability* na produção científica internacional, percebemos o tom favorável à responsabilização por resultados em cerca de um quarto dos trabalhos de autores estrangeiros da nossa amostra, em sua maioria norte-americanos. A defesa da prestação de contas também tende a ser associada à lógica de produção de resultados. Assim, podemos assinalar o apelo à melhoria escolar/educacional como sinônimo de preocupação com qualidade. Como exemplo desse discurso, o artigo de Darling-Hammond, Wilhoit, Pittenger (2014) aborda a recomendação de

um tipo de *accountability* que se concentra na aprendizagem significativa, a ponto de preparar os alunos para os estudos universitários, bem como, para suas carreiras profissionais.

Encontramos confluência da relação entre *accountability* e aprendizagem significativa no trabalho de Conley (2015), que se baseia em estudos que sustentam a necessidade de mudança nos modelos de avaliação educacional, a fim de promover e avaliar a aprendizagem que possibilite o sucesso na universidade e na carreira profissional. David Conley é professor emérito de política educacional e liderança na faculdade de educação da Universidade de Oregon, nos EUA. É citado como líder no pensamento estadunidense em diversas áreas, entre as quais constam sistemas de avaliação e novos modelos de *accountability* educacional. Ademais, também é considerado um expoente na área da preparação universitária e profissional, termo definido pelo autor em questão e popularizado no início dos anos 2000.

Ressaltamos seu perfil na medida em que ele representa um intelectual defensor de uma significação de *accountability* que se aproxima da perspectiva de regulação por resultados. A ideia de uma *meaningful learning* – aprendizagem significativa – é vinculada à necessidade de se organizar novos sistemas de avaliação e, conseqüentemente, de *accountability*. Nas palavras do autor²:

Formuladores de políticas e, progressivamente, educadores, pais e outros na comunidade em geral usam informações bastante limitadas que estes testes fornecem para tomar uma ampla gama de decisões e ter inferências importantes, algumas apropriadas e algumas não, sobre desempenho e progresso acadêmico individual e em geral, assim como, eficácia de escolas individuais e do sistema escolar público como um todo. (CONLEY, 2015, p. 3).

As ideias de Conley (2015) parecem estar em sintonia com ideias de aceção neoliberal, como as analisadas por Dardot e Laval (2016). Sobre a crítica dos autores acerca do neoliberalismo, “o problema da economia não é, pois, o do equilíbrio geral. É saber como os indivíduos vão poder tirar o melhor partido da informação fragmentária de que dispõem”, pois, nessa ótica, “todo o indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 144-145). Ademais, podemos inferir que o tom de significação de *accountability* adotado pelo referido autor tem a ver com sua própria trajetória profissional, pois foi fundador do *Educational Policy Improvement Center* (EPIC)³, sendo CEO (*Chief Executive Officer* – diretor executivo) da empresa por 12 anos. Ele é também fundador e presidente da Edlmine, uma empresa de consultoria de estratégia educacional.

Embora cientes de que a análise oportunizada pela amostra das publicações não esgota as possibilidades analíticas do conjunto integral de trabalhos levantados, os achados atuais nos levam a considerar que a *accountability* assume diferentes significações. Tendo em conta a perspectiva de regulação por resultados, sublinhamos dois ângulos de leitura e análise do fenômeno. O primeiro, embora com menor recorrência, diz respeito à valorização da *accountability* consoante

² Tradução livre.

³ Em 2014, David Conley deixou a direção executiva da empresa e atualmente, ao invés de EPIC, ela se chama *Inflexion*.

os padrões do mercado. Já o segundo ângulo focaliza o seu caráter deletério, em que é recorrente a abordagem do modelo de *accountability* alinhado aos princípios neoliberais, no sentido de reforçar o controle sobre os resultados. Assim, avaliação, prestação de contas e responsabilização vão contribuindo para reconfigurar fronteiras entre o público e o privado, com o argumento de que se faz necessário modernizar, para garantir uma pretensa qualidade.

Palavras-chave: *Accountability*. Avaliação. Prestação de contas. Responsabilização. Regulação educacional.

REFERÊNCIAS

AMARO, I. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **RIAAE**, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016.

AUGUSTO, M. H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out./dez. 2013.

BARROSO, J. Regulação e desregulação nas políticas públicas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições ASA, 2003. p. 19-48.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

CONLEY, D. A new era for educational assessment. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 8, feb. 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARLING-HAMMOND, L.; WILHOIT, G.; PITTINGER, L. Accountability for college and career readiness: developing a new paradigm. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 86, aug. 2014.

FIRPO, S.; PIERI, R.; SOUZA, A. P. Electoral impacts of uncovering public school quality: evidence from Brazilian municipalities. **Economia**, v. 18, p. 1-17, jan./apr. 2017.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

OSHIRO, C. H.; SCORZAFAVE, L.G.; DORIGAN, T. A. Impacto sobre o desempenho escolar do pagamento de bônus aos docentes do ensino fundamental do estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 69, n. 2, p. 213-249, abr./jun. 2015.

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018.

SILVA, K. N. P.; DA SILVA, J. A. A. *Accountability* e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014.

WORLD BANK. **What is School-Based Management?** Washington, DC, 2007.

TRAJETÓRIA DE ELABORAÇÃO DOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS EM ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

BINELO, Andréia Stochero
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
binelo@unochapeco.edu.br

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
mariland@unochapeco.edu.br
Financiamento: Capes

Em um contexto de reforma empresarial na educação, iniciou-se na última década no Brasil o movimento de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada necessária para organizar o sistema educacional a fim de melhorar os índices de qualidade da educação, que segundo Silva (2018), teve como protagonista um grupo não governamental intitulado: “Movimento pela Base Nacional Comum”.

Assim, o objetivo deste trabalho é o de descrever a trajetória de elaboração da BNCC, do Currículo Base do Território Catarinense e do Currículo da rede municipal de Chapecó e faz parte de pesquisa em andamento cujo objetivo é compreender como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Chapecó estão organizando suas práticas educativas de modo a efetivar o currículo proposto pela BNCC. Metodologicamente o estudo foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e análise dos documentos curriculares.

Para Rocha e Pereira (2019, p. 207), a trajetória de formulação da BNCC caracterizou-se pela disputa de interesses de diversos “Grupos empresariais, a exemplo do Movimento pela Base, instâncias acadêmicas e de pesquisa educacional como a Anped, Anfope, ABdC e Anpae, órgãos governamentais a exemplo do MEC, Consed e Undime, além de grupos como o Escola Sem Partido.”

A trajetória de sua elaboração teve início em 2014 quando foi realizado um seminário em Porto Alegre com o objetivo de elaborar um currículo focado na relevância dos conhecimentos e a produzir saberes e experiências. Os participantes elaboram os doze macros direitos de aprendizagens e as dez habilidades e competências da Educação Básica.

A primeira versão da BNCC foi elaborada por 116 especialistas de 35 universidades do país e recebeu contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo sido apresentada ao MEC em julho de 2015, que a disponibilizou no “portal da Base” para consulta pública, conforme notícia Orrú (2018). Silva (2018), relata que essa versão foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em setembro de 2015, contendo 302 páginas e na sequência foram realizados seminários para analisar e melhorar o texto inaugural.

A Base foi apresentada como diretriz para nortear os sistemas de ensino sobre como deveriam ser elaborados os currículos escolares, atendendo às especificidades de cada região, com suas

particularidades sociais e ao professor, para orientar sobre o que ensinar aos alunos na Educação Básica. Os direitos passam a ser objetivos de aprendizagens que auxiliam na avaliação quantificável, com clareza e objetividade, pois definem e orientam as etapas de aprendizagens por meio de um elenco de doze competências.

Em 2016, com a instabilidade política (impeachment), a comissão responsável pela elaboração da BNCC deixou de ser coordenada pelo MEC e passou ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) que promoveram seminários estaduais para discussão da proposta.

Silva (2018) relata que a segunda versão da Base, com 652 páginas, foi apresentada em maio de 2016 e disponibilizada no “Portal da Base” e, a partir daquele momento “[...] fica a cargo do CONSED e da UNDIME a organização de seminários em todo território nacional para a discussão e para a elaboração da terceira versão, devendo contar com a participação de especialistas, educadores, gestores municipais e estaduais.” (SILVA, 2018, p. 121-122). No documento foram incluídos sete princípios e retornaram ao texto a educação especial, os direitos à aprendizagem e a compreensão de sujeito com direitos que haviam sido excluídos. Algumas solicitações feitas na consulta pública foram atendidas e os seminários promoveram diversas melhorias no documento.

Silva (2018), relata que a terceira versão, com 396 páginas, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017, através de audiência onde o então Ministro da Educação apresentou a BNCC como importante padronização dos currículos escolares. Silva (2018), explica que houve mudanças da segunda para a terceira versão, como a substituição de termos (“direitos” por “competências”, “objetivos de aprendizagem” por “habilidades”), exclusão do Ensino Religioso, obrigatoriedade da Língua Inglesa, exclusão do conceito de “gênero” e redução do ciclo de alfabetização para dois anos, além de outras alterações.

A terceira versão, segundo Silva (2018), foi debatida em cinco seminários regionais ocorridos no período de julho a setembro de 2017, com a participação de “órgãos, entidades e especialistas ligados à educação, convidados do CNE e sociedade em geral.” (SILVA, 2018, p. 125). Recebeu manifestações orais, nos debates, e escritas por meio de endereço eletrônico.

Após revisão que incorporou algumas contribuições em novembro de 2017 o texto definitivo foi encaminhado pelo MEC ao CNE para homologação, que ocorreu em cerimônia realizada em dezembro de 2017 e foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação e o seu caráter obrigatório, como consta no capítulo V: “Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.” (BRASIL, 2017, p. 11), deixando claro o dever dos estados e municípios na sua implantação. Importa registrar que, em relação ao ensino médio, somente no final do ano seguinte, com a Resolução CNE/CP n. 4 de 2018, foi instituída a BNCC para esta etapa da Educação Básica.

Em 2018, o Ministério da Educação chamou a Undime e o Consed e disponibilizou para cada estado da federação 30 bolsas a serem destinadas a redatores para que construíssem o seu currículo a partir da BNCC, elencando as unidades temáticas, competências e aprendizagens

essenciais que os alunos devem aprender. Foi então criado o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC pela Portaria MEC n. 331/2018 e no portal do MEC consta publicação que o referido Programa foi lançado em 04/04/2019 para apoiar os estados e municípios na elaboração de seus currículos.

Assim, em 2019, os estados e municípios iniciaram as discussões e reformulações dos seus currículos, a fim de atender às mudanças previstas na BNCC e a formação de professores em âmbitos gerais com os profissionais que atuam nas escolas, a fim de compreender as mudanças a serem implementadas nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos projetos e práticas pedagógicas dos profissionais. Foi prevista a sequência de formulação: primeiro os estados e depois, embasados no currículo estadual, os municípios organizariam os seus currículos.

No site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) consta o histórico da construção do currículo catarinense que resultou de parceria entre a secretaria de Estado, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Conforme a fonte, o processo iniciou em 2015, através de consulta pública para construção da versão inicial do currículo e seminários com profissionais da educação. Em 2016 foi criado um Comitê Executivo, com a participação da SED e UNDIME, com objetivo de construir, de forma coletiva e democrática, o currículo do estado de modo a atender as suas demandas.

Em 2017 foram realizadas consultas públicas, formações e lançados editais para seleção de redatores, o que resultou na elaboração do primeiro documento. Em seguida foi ofertada formação continuada aos professores com a participação do CEE, da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), Coordenadoria Regional da Grande Florianópolis, Instituto Estadual de Educação (IEE), gerentes e técnicos da SED para análise do documento preliminar que foi encaminhado ao CEE em 2018.

Em 2019 foi realizado o 1º seminário para debate do texto, que contou com a participação do Conselho Estadual da Educação (CEE), União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e posteriormente pela Federação dos Municípios Catarinenses (FECAM). Nesses eventos os profissionais da educação sistematizaram e finalizaram o currículo. Posteriormente ocorreram dois seminários e dois eventos de formação para os profissionais da educação, consultores, redatores e representantes das entidades envolvidas.

Também foram contratados consultores para finalização do documento e revisão de texto que aconteceu através de seminário “[...] com vistas a organizar maneiras de multiplicar as discussões sobre o documento base nos diferentes municípios catarinenses.” (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019, p. 197).

O CEE avaliou e aprovou por unanimidade o currículo proposto, emitindo o Parecer n. 117 de 17 de junho de 2019. A homologação do documento ocorreu através da Resolução CEE/SC n. 070, de 17 de junho de 2019, que institui e orienta a implementação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.

Este currículo tem alguns acréscimos em relação à BNCC, com ênfase na “diversidade, como princípio formativo e ao processo de alfabetização.” (OLIVEIRA; ROSA; SILVA, 2019, p. 201). Além disso, agregou a Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e a Educação para as Relações Étnico-Raciais. Ainda foram acrescentados temas contemporâneos transversais que devem ser abordados de acordo com o contexto da comunidade escolar e estarem previstos no currículo e no Projeto Político Pedagógico da escola. São temas transversais: direitos da criança e do adolescente; educação para o trânsito; educação ambiental; educação alimentar; processo de envelhecimento; respeito ao idoso e sua valorização; educação em direitos humanos; educação em relações étnico-raciais; ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência, tecnologia e diversidade cultural.

Segundo o documento oficial, o currículo catarinense reafirma o compromisso com a educação integral ao “promover qualidade de vida, racionalidade, desenvolvimento da sensibilidade, desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental, bem como a compreensão entre os seres humanos e a sociabilidade, em suma, o bem-estar social.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 12). Para efetivar a formação integral é necessário compreender a educação básica como um percurso formativo, através da progressão dos anos escolares e o saber tornando-se cada vez mais complexo.

Logo após a participação dos seminários em âmbito federal e estadual e em consonância com movimentos que estavam acontecendo no território nacional a rede municipal de ensino de Chapecó passou a organizar o seu currículo da educação infantil e do ensino fundamental tomando como referência o currículo estadual. Conforme consta no documento “Currículo do Ensino Fundamental da rede municipal de Chapecó (2019)”, a reformulação teve início com um processo formativo dos profissionais da educação, que “[...] incorporou-se ao Projeto de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, sob o título: Reorganização Curricular - Adequação à BNCC.” (CHAPECÓ, 2019, p. 18-19).

A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), criou um grupo de trabalho (GT), com a responsabilidade de reorganizar o currículo para o Ensino Fundamental, que foi composto por professores, coordenadores, gestores e com contribuição de um expressivo número de colaboradores, com assessoria da Profa. Dra. Cássia Ferri. O conteúdo do documento foi elaborado por grupos de trabalho compostos por representantes de professores de todas as áreas, gestores, coordenadores pedagógicos e passou por apreciação, por meio de plataforma digital, de todos os profissionais da Rede Municipal de Ensino de Chapecó.

Foram realizadas formações ao grupo de trabalho, com aprofundamento no estudo de temas e orientações para identificação das adaptações necessárias no currículo municipal. Assim, no processo de elaboração o GT tomou como referência o Currículo da Rede Municipal (vigente), as orientações da BNCC, o Currículo Base do Território Catarinense e o currículo construído pelos

municípios de abrangência da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), tendo em vista a realidade educacional do município e suas peculiaridades. (CHAPECÓ, 2019).

A primeira versão do currículo elaborado pelo GT foi disponibilizada em plataforma on-line consulta a todos os profissionais da educação que tiveram a oportunidade de conhecer, analisar e contribuir na construção do documento curricular, levando em conta a contextualização da aprendizagem de cada unidade escolar do município. Esse processo aconteceu nos momentos de planejamento e estudo que constam no calendário escolar. Após esse período de consulta o GT organizou as contribuições separando por temáticas, a fim de serem analisadas e decidirem pela incorporação ou não das sugestões e apontamentos. Ao final teve ainda a revisão e sistematização, tarefa realizada por dois profissionais da educação.

O currículo do Ensino Fundamental da rede municipal de Chapecó foi homologado pela Portaria SEDUC n. 576/2019 e pelo parecer do Conselho Municipal de Educação - COMED n. 033/2019, aprovado em 29/11/2019 em reunião ordinária.

No início do ano letivo de 2020 o novo currículo foi implantado nas unidades escolares, como consta na apresentação elaborada pela secretária municipal de educação que afirmou que "O Documento Curricular da rede municipal de Chapecó servirá, portanto, de base para que as instituições educativas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e para que os professores organizem seus projetos e respectivos planos de aulas." (CHAPECÓ, 2019, p. 12). No documento essa exigência de ressignificação das práticas pedagógicas a partir da efetivação do currículo é assim mencionada:

O processo de produção do Currículo Base para o Ensino Fundamental de Chapecó SC, desencadeou um movimento de reflexão e comprometimento com vistas a ressignificação das práticas pedagógicas. O mesmo proporcionou escolhas para além da BNCC e culminou com a construção desse documento que pretende ser flexível e passível de ser complementado com outros materiais de acordo com a necessidade e realidade de cada instituição educativa, o que demonstra o compromisso da SEDUC com a qualidade e equidade da educação chapecoense. (CHAPECÓ, 2019, p. 20).

O currículo da rede municipal de ensino de Chapecó já contemplava componentes curriculares referentes aos temas transversais, que abordam questões sociais incorporadas na área das ciências Sociais e da Natureza, inclusas nas disciplinas de Educação e Direitos Humanos (Anos Iniciais), Diversidade e Educação Financeira e Sustentabilidade (Anos Finais). Após a reformulação do currículo, passaram a denominar-se Temas Contemporâneos Transversais, cujo trabalho deve ser integrado aos demais, podendo envolver conteúdos de dois ou mais componentes curriculares, trabalhando com temas de relevância no momento atual, de forma intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

No novo currículo municipal foram incluídos nos conhecimentos diversificados o componente curricular dos conhecimentos integrados para ser trabalhado com os Anos Iniciais, foram criadas as unidades temáticas vida e saúde, vida e sociedade e vida e ambiente e incorporado ainda

o “objetivo de conhecimento” e especificação do “objeto de conhecimento”. O professor que ministra o componente curricular de conhecimentos integrados é um pedagogo.

No currículo municipal, os quadros dos componentes curriculares, em comparação aos da BNCC, acrescentou a unidade temáticas, especificação do objeto do conhecimento e elenco dos critérios de avaliação. Ainda foram acrescentadas 28 habilidades em alguns componentes curriculares utilizando os códigos alfanuméricos nos quais foram acrescentadas duas letras no início (CH) para identificar que essas habilidades foram criadas pelo currículo de Chapecó. Assim, o novo código fica mais extenso. Ex: “CH.EF12EF04”.

Outra alteração no currículo foi a criação, nos Anos Iniciais, do currículo de Língua Inglesa e de Espanhol para os Anos Finais da Educação de Jovens e Adultos (EJA), componentes curriculares já ofertados pelo município e que não constam na BNCC.

O interesse em organizar o currículo da educação básica é para padronizar os conteúdos que devem ser vistos em cada componente curricular e em cada ano no Brasil visando a formação básica para o trabalho. O interesse de grupos empresariais em relação a essa padronização decorre também da inserção da educação como uma das áreas consideradas empreendimento rentável, especialmente as que atuam na formação inicial e continuada dos professores e de produção de material didático.

Com a reformulação dos currículos nacional, estadual e municipal cada área do conhecimento possui competências específicas a serem desenvolvidas com os alunos, assim como cada componente curricular, conforme a etapa da educação básica. Para isso é necessário elencar as habilidades e relacionar com o objeto de conhecimento que estão organizados em unidades temáticas.

O que se percebe com a elaboração dos currículos pelo estado e pelo município é a continuidade, a padronização pedagógica para a qual os professores são meros reprodutores de conteúdos quando o ideal seria que os docentes construíssem conhecimento com os alunos que fazem parte do contexto em que vivem.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Políticas Curriculares. BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

CHAPECÓ. Secretária de Educação. **Currículo Base do Ensino Fundamental**. Chapecó, SC, dezembro de 2019.

Eixo 2 – Estado e políticas educacionais

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de; ROSA, Helena Alpini; SILVA, Denize Aparecida da. A história no currículo Base do Território Catarinense. **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, n. 34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/11165>. Acesso em: 04 out. 2020.

ORRÚ, Sílvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: a contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 141-154, abr./jun. 2018.

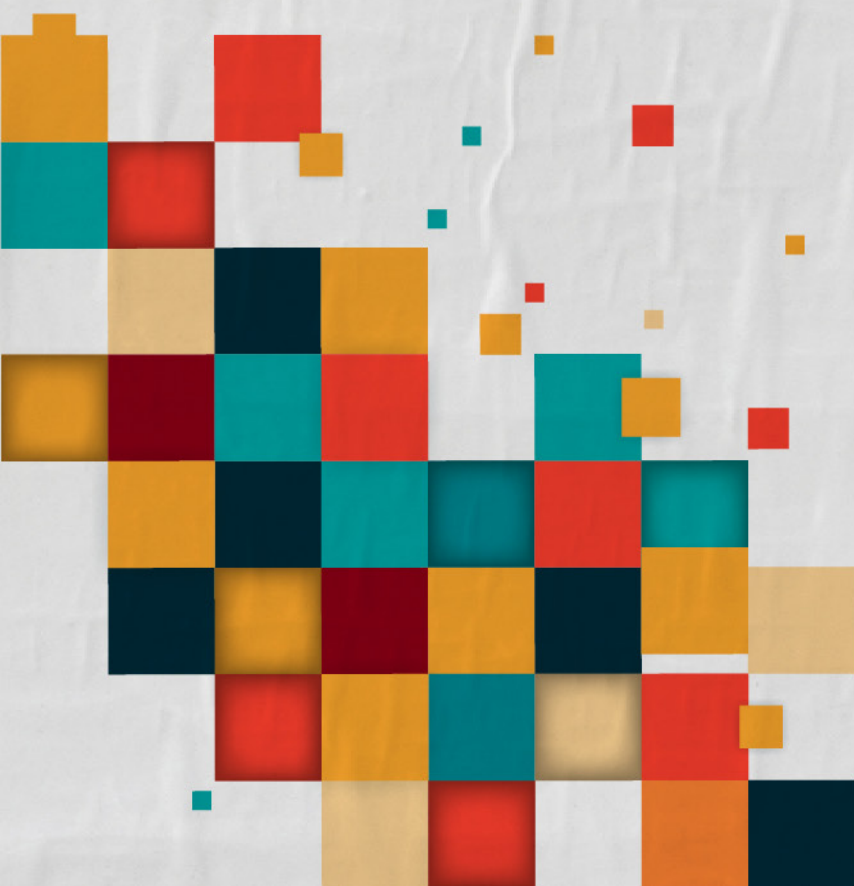
ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./maio 2019. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/964/pdf_1. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis, 2019. Disponível em: www.sed.sc.gov.br/documentos/curriculo-base-sc/018-curriculo-base-. Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2018.



Eixo 3 – Educação e filosofia .



A EDUCAÇÃO NA CRISE DA MODERNIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS A PARTIR DE MARIO OSORIO MARQUES

PEREIRA, Everton Machado

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)

everton-direito2011@hotmail.com

O presente trabalho objetiva refletir sobre os paradigmas epistemológicos que nortearam e norteiam o processo de conhecimento humano. O estudo dessa temática evidencia um amálgama entre educação e filosofia que possui como ponto de inflexão a racionalidade inerente à condição humana. Esse movimento reflexivo de pensar a racionalidade pode ser compreendido na forma interrogativa de “Por que pensamos como pensamos?”.

Os paradigmas como forma de explicitação do movimento histórico da racionalidade humana não se sucedem ao longo do tempo, coexistem e seguem influenciando o pensar humano. Contudo, é inegável que há uma sobreposição de um paradigma em relação a outro ao longo dos séculos.

O paradigma grego ou das essências manteve o homem preso a explicações metafísicas durante um longo período, além de colocar a episteme como uma essência a ser capturada no ser. Com o paradigma moderno a racionalidade se concentra na subjetividade regrada por métodos, funcionando como certificação do conhecimento.

A promessa do projeto moderno era emancipar o homem, livrando-o das amarras metafísicas e o libertando da tirania. Em determinada parcela as promessas foram cumpridas, sem dúvida houve um empoderamento do homem, contudo, a expectativa de construção de um mundo melhor acabou atropelada por governos totalitários, genocídios e duas grandes guerras.

O projeto moderno, pautado em uma racionalidade técnica subjetiva, é colocado em suspeição em razão destes acontecimentos. A ideia de construção de um mundo melhor parece não carregar as vozes de grupos minoritários, pelo contrário, aparenta não haver espaço para essa oitiva, e acaba por silenciá-las.

No que diz respeito à educação, o projeto moderno que cresce apoiado por uma sociedade industrial, vê na educação um processo de formação que deve ter uma finalidade, uma objetividade dentro do sistema capitalista. Além disso, as novas ciências modernas, igualmente prezam por uma suposta utilidade do saber, ou seja, que o conhecimento possua uma finalidade objetiva.

Em razão disso, a educação moderna, será pautada em um ensino técnico e fragmentado. O estudo de humanidades é barrado, cedendo lugar a um ensino alicerçado em métodos, procedimentos e, cálculos matemáticos, que possam tornar mensuráveis o conhecimento.

É sobre esse aspecto que o presente estudo se debruça, objetivando-se compreender como essas premissas postas pelos paradigmas, em especial o paradigma da modernidade atravessam a práxis pedagógica. As máximas de o conhecimento ser útil e objetivo se instalam no seio dos processos de ensino e aprendizagem, fazendo com que práticas pedagógicas em sala de aula girem em torno do estudo técnico e objetivo, que possua uma utilidade para o mercado.

Desta forma, como pano de fundo, esta pesquisa tem como problemática o enfrentamento reflexivo da seguinte indagação: quais implicações o estudo dos paradigmas epistemológicos fornece para que se possa repensar a docência e o ensino?

Este trabalho se desenvolve a partir de uma pesquisa qualitativa, com o intuito de compreender o fenômeno da modernidade e suas implicações para a educação. Parte-se de um estudo bibliográfico das obras de Jürgen Habermas e Mario Osorio Marques, as quais formam a teoria de base desta pesquisa.

Antes de adentrarmos no diálogo sobre paradigmas epistemológicos, se faz necessário evidenciar o amálgama entre a filosofia e a pedagogia.

Tal relacionamento tem como ponto de toque a humanidade. Para Marques (1997, p. 46), a “Filosofia e a Educação como campo de conhecimentos articulados hermenêutica e epistemicamente por distintas comunidades de profissionais co-responsáveis por determinada área de saberes.” O núcleo que justifica o agir pedagógico está na filosofia, da mesma forma que a filosofia se constitui em um agir pedagógico.

Estas disciplinas estão interligadas pelo conceito de racionalidade. Racionalidade que é ponto fulcral para a filosofia, na medida em que, em razão de ser um pressuposto do “pensar e conhecer” humano acabou por sofrer modificações paradigmáticas ao longo dos séculos. De outro lado, a racionalidade tem intensa conversação com a aprendizagem, na medida em que serve de certificação e legitimação das práticas pedagógicas.

As sociedades ao longo da história, por meio da ação educativa buscam a inserção das novas gerações no mundo posto, num mundo dado, e assim o fazem, porque acreditam que essas experiências e tradições devem ser repassadas. Essa inserção das novas gerações, aos costumes e valores já existentes, tem o condão de humanizar o homem, ou seja, o mundo por si só não realiza esse processo (BOUFLEUER, 2002).

Porém, surge um problema, como contar esse mundo? Afinal contar as novas gerações o mundo em que estão se inserindo requer ética e razoabilidade, não podendo esse procedimento ser realizado a partir de um único olhar de mundo, “o meu”.

O homem não produz valores sozinho, por ser um sujeito social, essa produção se dá em meio a outros sujeitos, em sociedade, não havendo espaço para a individualidade. Ademais esse processo político de conversação é importante por ser o homem um ser mutável, não se adaptando, no sentido de conformar-se com a situação, o homem influi na natureza e a natureza influi no homem (CORTELLA, 2008).

Nessa discussão sobre como “contar o mundo” a filosofia desenvolve papel de excelência, intermediando um debate acerca do mundo humano. Por meio da filosofia se busca não somente

refletir sobre essas questões, mas construir um grau de objetividade aceitável. A partir dessa discussão intermediada pela filosofia, podemos refletir sobre os limites e formas do conhecimento humano, bem como suas interações entre si e com o meio.

Salientando a importância da reflexão acerca do papel da educação na sociedade, ressalta Marques (1992, p. 547):

A medida mesmo que a educação se faz mola mestra e propulsora das sociedades contemporâneas, mais necessário se torna repensá-la radicalmente e para além do que revelam as ideias claras e distintas, ao estilo cartesiano. Trata-se de repensar o próprio pensamento no que tem ele de impensado, nos seus pressupostos mais escondidos. Para além, ou para mais fundo do que costumamos denominar pressupostos filosóficos, científicos ou técnicos, para além dos modelos e teorias que decididamente esposamos, torna-se imperioso repensar a educação nos seus paradigmas, entendidos estes como as estruturas mais gerais e radicais do pensamento e da ação educativa.

Resta claro aqui, que para Marques (1992), a reflexão a ser feita não se trata de um debate acerca de técnicas e teorias, mas sim, de “repensar o pensar”, como aponta em sua obra. Trata-se de uma autoindagação, por que pensamos como pensamos? Ou seja, é preciso entender o DNA do pensamento, e para isso, indubitavelmente é importante conhecer os paradigmas epistemológicos que regem o ato de conhecer e pensar.

A expressão “paradigma” é aclarada por Artus e Silva (2016, p. 297):

A noção de paradigmas de conhecimento, portanto, tornam-se formas de compreender aspectos determinantes e norteadores das concepções de mundo que subjazem às escolhas e ações dos sujeitos em cada momento histórico. Os paradigmas, de certa forma, atuam como fatores constitutivos dos sujeitos e das mentalidades. Este reconhecimento permite a nós, contemporaneamente, compreender os princípios orientadores que determinados grupos sociais e culturais construíram para situarem-se no mundo, e de outra forma, para entender a própria estruturação sociocultural do mundo ocidental e, junto com ela, do conhecimento, da racionalidade e da subjetividade.

O estudo sobre o conhecimento humano atravessa a educação, na medida em que o envolve com os processos pedagógicos, por outro lado é um dos temas mais caros discutidos na filosofia. Saber como a racionalidade foi manejada, compreendida ao longo da história é o objetivo da reflexão no campo da filosofia, evidenciando os diferentes paradigmas epistemológicos que influenciam o pensar ainda hoje (BOUFLEUER, 2002).

O paradigma grego se estendeu do período antigo ao medieval, é também conhecido como “paradigmas das essências”. Esse paradigma consiste em buscar a essência que é inserida no mundo por uma fonte de verdade que está além do mundo humano. Sendo que somente alguns sujeitos iluminados poderiam desvelar essa essência (ARTUS; SILVA, 2016).

Sobre o modelo de ensino baseado no paradigma das essências, Marques (1992, p. 551) afirma que

O ensino, nesta concepção metafísica, consiste em transmitir fielmente verdades aprendidas como imutáveis; e a aprendizagem é assimilação passiva das verdades ensinadas. Ensinar é repetir; aprender é memorizar. É decisivo o papel do professor, insubstituível em sua qualidade de portador individual dos conhecimentos depositados na tradição cultural. Os alunos são todos iguais, desde sua ignorância radical dos conhecimentos de que necessitam para se adaptarem ao cumprimento de suas futuras obrigações.

A ideia de os alunos serem iguais constitui um ensino homogêneo, uma fórmula de ensino padrão, como uma moldura, algo que já está pronto antes da interação professor-aluno. Cabe então ao aluno se inserir dentro desse modelo e assimilar os conhecimentos que lhe são repassados.

Com a idade moderna, o homem passa a acreditar em si, em sua racionalidade. Com isso, se coloca como centro dessa construção de mundo e de felicidade, sendo então a racionalidade subjetiva a força propulsora desse novo delineamento da razão (MARQUES, 1993).

O homem não mais é um descobridor de mundo, agora ele é um criador de mundo. Inverte-se a equação objeto-sujeito, para sujeito-objeto. A partir de uma racionalidade subjetiva pautada em métodos, o homem passa a dominar, transformar, para, então, somente depois, conhecer.

A partir da modernidade com a profanação da cultura ocidental, por meio de um processo de racionalização, há uma ruptura na crença, pautada na religião. Fecham-se os espaços de irracionalismos, e ganha espaço a ciência moderna, com certezas construídas a partir da observação e dos métodos aplicados.

O conhecimento com as ciências modernas segue o mandamento da transformação/ dominação.

Na moderna ciência da natureza o conhecimento não se funda na interpretação intelectual dos fenômenos, mas na determinação de transformá-los para dominá-los. Realiza-se o conhecimento do fenômeno à medida que ele é produzido pelo homem com o recurso da dupla instrumentalidade: da hipótese conceitual e do instrumento científico que a encarna e materializa. Os fenômenos são tecnicamente constituídos; não são dados, mas resultados; não se descrevem, mas se produzem. No experimento combinam-se a observação metódica indutiva com o uso dos instrumentos adequados como é o cálculo matemático, indispensável à explicação ou interpretação. (MARQUES, 1993, p. 42).

A educação adere à marcha do conhecimento científico e tecnológico. Passa-se então a proporcionar o acesso ao conhecimento de métodos e técnicas, formando sujeitos para essa nova sociedade, com capacidade de observação, produção e dominação dos fenômenos modernos.

A educação, na concepção do paradigma moderno, se coloca na esteira do otimismo científico e tecnológico, assumindo como sua tarefa básica oportunizar a aprendizagem dos conteúdos científicos e a apropriação das técnicas que permitem o conhecimento e o domínio racional da natureza e da sociedade. Conseqüentemente, caberá ao professor, ao final do processo educativo, verificar e quantificar as capacidades técnicas adquiridas pelo aluno frente a objetivos de domínio de situações específicas. (MARQUES, 1992, p. 551-555).



É dada à Pedagogia a missão de formar sujeitos que ajudem a disseminar esse processo de racionalização que se inicia pelo mundo. Nesse processo formativo o aluno será avaliado como objeto, a fim de se verificar de forma quantitativa quais das técnicas repassadas conseguiram ser assimiladas.

Para obter esse êxito formativo frente a uma quantidade de alunos, o ensino se dá de forma homogeneizada, por meio de um modelo aplicado a todos. A máxima é ensinar a todos, de maneira uniforme, as técnicas e procedimentos que essa nova sociedade exige.

A contribuição da educação seria exatamente esta, a formativa. A racionalidade instrumental é potencializada por meio do processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, os quais teriam papel significativo na construção de um mundo melhor, mais racional.

O projeto moderno que liberou o homem das amarras do irracionalismo dá sinais de desgaste e passa a ser questionado. Uma sucessão de vários acontecimentos, como genocídios e a destruição do meio ambiente para exploração econômica põe em xeque a aposta de construção de um mundo feliz por meio da racionalidade (SILVA, 2010).

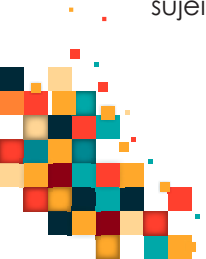
A descrença no projeto moderno ganha força, e surgem questionamentos em relação à insuficiência da equação sujeito-objeto, que está encharcada de subjetivismo. As premissas para a construção de “verdades” e não de “consensos” em uma sociedade complexa e fragmentada geram incertezas.

Esta crise da razão faz despontar um novo irracionalismo, o qual rechaça a razão sob a acusação de estar de conluio com o poder. A nova face do irracionalismo se entende crítica e considera a razão como o principal vetor da repressão, e não como agente da liberdade como outrora (ROUANET, 1998). Após mostrar fissuras no seu casco, o projeto moderno começa a fazer água. As afirmações do novo irracionalismo não podem ser classificadas como falsas, é bem verdade que parecem ser oportunistas, mas não inverídicas (ROUANET, 1998).

Nesse sentido, Rouanet (1998, p.12) entende que a razão deve lamber suas feridas e se refazer, refletir. Precisa-se de uma razão capaz de uma auto análise:

Mas há um núcleo de verdade no novo irracionalismo: o conceito clássico de razão deve efetivamente ser revisto. Depois de Marx e Freud, não podemos mais aceitar a ideia de uma razão soberana, livre de condicionamentos materiais e psíquicos. Depois de Weber, não há como ignorar a diferença entre uma razão substantiva, capaz de pensar fins e valores, e uma razão instrumental, cuja competência se esgota no ajustamento de meios a fins. Depois de Adorno, não é possível escamotear o lado repressivo da razão, a serviço de uma astúcia imemorial, de um projeto imemorial de dominação da natureza e sobre os homens. Depois de Foucault, não é lícito fechar os olhos ao entrelaçamento do saber e do poder. Precisamos de um racionalismo novo, fundado numa nova razão.

No campo da filosofia, a razão subjetiva, criticada por ser nefelibata e não terrena perde força. Buscando dar a racionalidade um aspecto mais visível, palpável, se aposta na construção de um paradigma epistemológico mediado pela linguagem, permitindo assim a interação entre os sujeitos, tem-se então, o paradigma da intersubjetividade.



Essa é a proposta de Habermas, que vai além da crítica, e busca dar uma direção na caminhada humana. Como no jargão popular, Habermas não joga fora a água da bacia com a criança dentro, ele não é um antimoderno, pelo contrário, por apostar na modernidade sugere uma retomada a partir da construção/desconstrução de saberes com base em outro paradigma epistemológico. Esta proposta recebe o nome de "neomodernidade" segundo Marques (1992 p. 12) e consiste na reafirmação da razão, a retomada de um projeto inacabado.

A neomodernidade conforme já dito trata-se de uma reafirmação do iluminismo. É bem verdade que há um rompimento com a razão auto consciente, passando a se apostar na linguagem enquanto mediadora, mas a razão segue como horizonte, porém, agora, com sua certificação em múltiplas vozes.

O processo de construção de saberes que era baseado em uma racionalidade instrumental e monológica, agora ganha outro aspecto. Nesse sentido, passa-se a uma reconstrução dos saberes, a partir de uma racionalidade intersubjetiva, mediada pela linguagem, e que traz em sua natureza a pluralidade de vozes na construção de um consenso. O novo paradigma parece estar em consonância com a sociedade contemporânea, altamente mutável e fragmentada.

A proposta de Habermas tem em sua estrutura a superação de uma filosofia transcendental, centrada no sujeito cognitivo e em verdades objetivas. Há uma reviravolta nessa base, passando-se a construir verdades a partir de um consenso intersubjetivo, mediado pela linguagem.

A linguagem em que se enraíza no mundo da vida não envolve apenas os aspectos semânticos das ações de fala, mas congloba os sujeitos falantes numa ativa relação de entenderem-se/ entre si/ sobre algo. Para dela dar conta exige-se um outro paradigma das relações entre sujeitos e objetos, uma outra teoria: a da ação comunicativa. Coloca-se o mundo da vida como anterioridade primeira, onde se enraízam as possibilidades as leituras hermenêuticas das tradições, leituras que não se reduzem às construções do saber assentes no que está posto à vista (epistemologias). Nelas se fundamentam as muitas vozes da razão discursiva, da razão pragmática e da razão expressiva. (MARQUES, 1992, p. 73).

Ao contrário de uma razão autorreferente, se tem a intersubjetividade possibilitada pela linguagem. Os saberes com pretensão de veracidade devem ser debatidos com os sujeitos interessados por meio da interação comunicativa, se apresentando as razões e se ouvindo as razões contrárias.

A racionalidade passa a ser um fator social, haja vista que cada saber se constrói a partir do consenso de várias vozes dentro de uma comunidade. A cultura, a moral e outras instâncias sociais serão assim mediadas, sendo decididas com características de provisoriedade. Ou seja, ao contrário do paradigma metafísico e do paradigma moderno, a certeza imutável, não é uma pretensão nesse paradigma (BOUFLEUER, 1997).

Do ponto de vista do ensino, educar com base nesse paradigma traz duas situações inéditas se o compararmos com os outros paradigmas epistemológicos, uma no que diz respeito ao professor e outra ao aluno. O professor deixa de ser o ser "iluminado", e passa a ter que trabalhar a partir da linha de argumentação que valida ou rechaça um conhecimento. De outro lado, o aluno ganha

autonomia para realizar sua própria experiência epistemológica, e partir dela agregar significados, não é mais forçado a repetir a experiência relatada por seu professor (BOUFLEUER, 1997).

Seguindo a proposta de uma pedagogia intersubjetiva, o professor deve dar a relevância que é intrínseca àquele conhecimento. Somente a exposição desse conhecimento, seguido de anotação, memorização e reprodução pelo aluno sem sua real assimilação e apreensão não se converte em um saber, mas em simples repetição. Entende-se ser crucial no processo de aprendizagem, a contextualização do saber, sua relevância social, o diálogo com outros saberes. E, sobretudo, abrir um processo dialógico argumentativo com o aluno, para que ele possa ter sua própria experiência cognitiva, a partir da sua experiência de mundo.

Palavras chave: modernidade; educação; filosofia; paradigmas.

REFERÊNCIAS

- ARTUS, B. A. K.; SILVA, S. P. Paradigmas do conhecimento e educação: repensando o ensino e a aprendizagem. In: ALLEBRANDT, Lídia Inês; MALDANER, Maridalva Bonfanti (org.). **Alfabetização numa relação intercultural**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p. 296-302.
- BOUFLEUER, J. P. Filosofia: uma demanda da educação. **Educação**, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/viewFile/4456/2633>. Acesso em: 26 maio 2019.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Unijuí, 1997.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2008.
- MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.
- MARQUES, M. O. **Filosofia e pedagogia na universidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- MARQUES, M. O. Paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 1992.
- ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, S. P. da. **Modernidade/Pós-modernidade e educação no contexto do capitalismo tardio**. 229 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2010_Sidinei%20PitHan%20da%20Silva.pd. Acesso em: 26 maio 2019.

A ÉTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS BIOLÓGICOS E CULTURAIS DA FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DE MATURANA

FRIO, Larissa

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

larissafrio@yahoo.com.br

O processo formativo ainda é um desafio quanto a se pensar uma educação infantil para a formação humana. A Pedagogia tradicional concentra seu objeto de estudo no desenvolvimento da capacidade de cognição das crianças, ou seja, prepará-las para a aprendizagem, a capacidade de aprender a aprender. A ética tradicional exerceu e ainda exerce influência no pensamento pedagógico. Ela está associada a uma tendência condicionada ao caminho da norma e do padrão, na tentativa de encaixar sempre em algum lugar e, portanto, exclui a diferença e desprestigia a evidência ao Outro. A ética tradicional, até hoje, é restrita no fazer pedagógico do certo e errado, muito voltada somente à prática de ensino e não uma ética como o pensar reflexivo, no que se faz e como se faz para chegar à ação.

Os critérios que conduziram as reflexões da presente pesquisa recaem no tema infância e, como objeto de estudo, se propõe pesquisar a ética da educação infantil, sob a perspectiva biológico-cultural de Maturana, regida sob os princípios da ternura, do brincar, da colaboração e emoção.

Na intenção de fortalecer o discurso da cultura do brincar como fundamento primordial na formação humana e como respeito à infância, para que a criança possa viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja a vida que venha a escolher, chama ao pensamento qual a finalidade da ética na formação humana aproximados ao prazer do saber viver e COM viver, especificamente nos espaços de Educação Infantil?

Os desafios pedagógicos da contemporaneidade promovem amplos e complexos aspectos a serem pensados e repensados. A educação brasileira se constitui como ideologia principal, um direito de todos bem como a sua qualidade, porém, por mais "democratizada", ou seja, mais facilitado o acesso ao conhecimento, não corresponde ao uso de informações e conhecimentos coerentes com o que se espera da formação do humano. O formar-se humano é uma tarefa lenta, não se aprende como ciência teórica. Envolve espírito crítico e a tomada de decisões de comportamento. Essa ética pautada na estética do conviver, de formar e ser formado considera a criticidade, a sensibilidade do bem viver e do bem COM viver. Estamos diante de um cenário em que a educação, por sua vez, tornou-se "inculcadora" de conceitos e informações, justificadas em uma narrativa de preparação para o trabalho e demais sentenças utilitaristas. Do ponto de vista da relação educadora-criança, é vívida a ideia de que a "vontade de ensinar" não é o suficiente.

Os processos formativos contemplados pela sensibilidade do acolhimento e abertura ao outro, estão em favor da construção de si mesmo, sob a capacidade da imaginação, liberdade e o espírito crítico. O espírito crítico requer capacidade de questionar, libertar seus enclausuramentos dogmáticos, e de confrontar suas próprias crenças. Para tanto, a ação do adulto educador(a) implica responsabilidade de si mesmo e com o outro e respeito por todos. Daqui, emerge a necessidade do olhar sensível do adulto para além de seus interesses individuais e respeito com a singularidade das crianças.

Segundo Goergen (2005, p. 90):

Particularmente a escola atravessa uma crise que talvez não encontre similar desde o início da modernidade. Não só os conteúdos e procedimentos didáticos, mas relação entre os professores e alunos, a estrutura organizacional e física, os procedimentos burocráticos e a organização do espaço e do tempo por certo haverão de sofrer profundas transformações.

A educação infantil almeja o que está além da prática escolar, pois esta reproduz a sociedade a qual critica. Sociedade esta que não compreende a relação profunda entre educação, ética e política. Sociedade que permite a barbárie e o abandono ao bel prazer individual e momentâneo. Acreditando que a imposição a um único modelo a ser seguido, vivido e pensado, não produz um ideal de novas formas de viver e viver com. Este ideal almejado é sabido que é utópico. A violência, as desigualdades não irão acabar, ainda assim, há alternativas possíveis para minimizar seus efeitos cruéis, encontrando novos sentidos de bem viver e com(viver), apesar de todas as mazelas de uma vida.

No que diz respeito à temática de pesquisa acerca das questões éticas na formação humana na educação infantil, convoca-se ao exercício do pensar na direção de aprofundar a compreensão do respeito a si mesmo e pelo outro, para além do que já está posto, na busca de novas descobertas. Quais os fundamentos éticos presentes na infância contribuem para a formação humana sob a ótica de Maturana?

Os conflitos de poder gerados pela competição e pela disputa de controle oriundas da cultura do patriarcado tem pautado, portanto, as relações humanas nos modelos de dominação e subordinação, obediência e autoridade, como descreve Maturana, na obra Amar e brincar (2004), bem como em Emoções e linguagem (1998).

Em Amar e Brincar, o autor escreve:

No caso particular das culturas como linhagens humana de modo de convivência, só se produz uma modificação numa dada comunidade humana quando uma nova forma de viver como rede de conversações começa a se manter geração após geração. Isso acontece cada vez que uma configuração no agir- principia a fazer parte de forma corrente de incorporação cultural das crianças de tal comunidade e estas aprendem a vivê-la. (MATURANA, 2004, p. 51).

Desta forma, a narrativa que emerge na proposta em consonância com um novo paradigma de um viver é pautada na colaboração e na concepção de vida “Matrística”. De acordo com

Maturana, a cultura Matrística se fecunda nas relações de acolhimento, na cooperação e na confiança. A realidade das relações educador e criança no contexto atual permanece centrada na educação violenta caracterizada por seus aspectos de hierarquia e autoridade, cuja raiz encontra-se nas manifestações devotas ao sistema patriarcal.

Portanto, diante das aporias da cultura da violência e competição presentes na contemporaneidade e, como consequência, que revelam a privação da infância, do seu direito à delicadeza e do cuidado tutelar, movem meus pensamentos em direção para uma educação formativa, no impulso da experiência a novas descobertas no aprofundamento das teorias encontradas no percurso dos estudos.

Para tecer um caminho metodológico, contemplados sob uma perspectiva ética do COM viver na Educação Infantil, vem à tona a necessidade de dialogar com as abordagens teóricas de Hermann (2010), Maturana (1998, 2004, 2009), Agambem (2005) no exercício da perspectiva dialética que busca compreender e interpretar os fenômenos, em um movimento dialógico de perguntas e respostas, entre o texto e o intérprete e que possibilitem o pensar e repensar de novos horizontes.

A abordagem e procedimentos da presente pesquisa a caracterizam como estudo bibliográfico e exploratório com o objetivo de levantar informações em registros disponíveis como dissertações, teses, artigos e livros explorados nas fontes bibliográficas dos autores que possuem registros de informações condizentes para a elaboração do estudo. Portanto, o estudo que se apresenta a partir de pesquisa em referenciais teóricos, é de caráter qualitativo, significa que a realidade e o sujeito não podem ser mensurados, porque são elementos indissociáveis.

A etapa de estudo prévio compreende as obras de Maturana, Amar e Brincar- Fundamentos Esquecidos do Humano (2004), Emoções e Linguagem na educação e na política (1998) e Habitar Humano em seis ensaios de biologia-cultural (2009). Também a obra Infância e história, de Agambem (2005) e a obra Autocriação e horizonte Comum: ensaios sobre educação ético-estética, de Hermann (2010). Estas obras estarão organizadas em capítulos articulados entre si, categorizados em um primeiro capítulo, a considerar os conceitos de ética e infância, propondo diálogo entre Maturana e Hermann, para ampliar os fundamentos éticos na Educação Infantil.

Em um segundo capítulo, se pretende dialogar com os fundamentos Matrísticos, refletir sobre as experiências formativas na Educação Infantil contemplando o brincar espontâneo das crianças para uma educação mais humana, pautada pela colaboração, responsabilidade, ternura e respeito por si e pelo outro.

O estudo da ética e estética, ao tratar da pluralidade na ética, tornou possível a interpretação de uma relação entre ética-estética, já que a categoria estética está associada à sensibilidade e à percepção do mundo pelos sentidos, ou como a própria autora descreve, pelo conhecimento sensível.

Historicamente, a relação ética e estética sugere paradoxal, a estética aparece como oposta à ética. A partir do século XVII, a estética transcende seu caráter intelectualista e passa a considerar também o que não é compreensível racionalmente, em novos modos de relação com

a ética. O termo estético superou o seu sentido de uso para o estudo do belo e da arte, para a categoria do estético em um contexto de valorização da beleza natural e artística, evocada pela natureza, pelo impulso ou voz interior, ampliando seu uso a toda dimensão da sensibilidade e não estritamente da beleza.

O ético na educação antes da modernização das pedagogias era orientada pela ideia de unidade e moral universal, o que a leva a assumir um caráter normativo. Portanto, por norma, a formação do homem consistia em legitimar ações educativas morais. A moralidade do humano estava vinculada a questões de cunho religioso.

O século XIX, a idade moderna do pensamento iluminista trouxe o conceito de homem livre, autônomo através da supremacia da razão. No entanto, após as duas grandes guerras mundiais, onde a racionalidade imperou na justificativa da barbárie, onde a preservação do Eu impõe a anulação do Outro, cremos que os conceitos iluministas de uma ética universal e racionalidade extrema cairiam por terra.

A ética é um fenômeno que se dá involuntariamente, não depende da vontade do sujeito. É uma descoberta do outro enquanto estranhamento, evocando lhe um chamado. Para assumir o compromisso desse encontro, é necessário estar aberto ao conhecimento do outro, é um acolhimento do outro, através da dialogicidade com o outro, também conhecida como ética da alteridade.

A alteridade é objeto específico da ética, investiga as relações do eu com o outro. É uma categoria nova de estudo devido às insurgências da diversidade ao qual nos conclama a descentralizarmos do eu, orientando a reflexão sobre a alteridade, possível haver mundo para o outro? O que é o outro? É todo aquele que não é eu, portanto, um outro que me é estranho. Enquanto estranho, é associado ao inquietante, ao que não me é familiar.

A negligência da alteridade no conhecimento ocorre com mais intensidade com referência ao Outro. O conhecer inicia-se com alguém. Ele não ocorre no mundo abstrato e sim no mundo concreto, no que vemos, ouvimos, sentimos, nas nossas experiências. Porém esse outro que não e eu, mas em diálogo, e quando em diálogo é mais que conversação, é escuta diante do outro, não somos o outro e não somos capazes de tomar o horizonte dele imaginando como se fosse o Outro. Isso seria a anulação da alteridade. Eu e Outro nos constituem em diferença. Cada qual na sua subjetividade e objetividade, mas em quanto horizonte comum, o constituir-se humano, a autocriação é um processo singular.

Esse processo é o que Hermann chama de experiência estética.

A alteridade encontra no deslizamento para estética, novas configurações. A produção artística e a estética incluem-se num movimento de interpretação da vida e reinventam o conceito de alteridade, na medida em que a experiência estética enfatiza a multiplicidade de dimensões do estranho, que nos retira da conformidade com o familiar, abrindo espaço para uma alteridade antes desconhecida. (HERMANN, 2010, p. 124).

As experiências estéticas são os encontros éticos que nos chamam para refletir sobre o mundo, os outros e nós mesmos.

Enquanto Educação infantil, quando falamos em experiência estética, a infância encontra o seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem. Para Agambem (2005, p. 16) "aquilo que se tem experiência é a própria língua." Para ele, a experiência é incompatível com a certeza e, portanto, considera que uma experiência se tornando calculável, perde imediatamente sua autoridade, pois permite que experiências instrutivas tutelem as experiências coisificadas e generalizadas. Uma experiência sugere-se algo não banalizado pelo cotidiano.

Cotidiano este que nos violenta diante do desencantamento do Ser, da falta de transcendência e opções profundas de sentido.

Para Maturana (2004, p. 140), é nossa orientação cultural para a produção que nos insensibiliza, a cada momento, para o presente. "Nossa atenção está tão orientada para os resultados do que fazemos, pois não confiamos nos processos naturais que nos constituem e nos quais estamos imersos como condição de nossa existência."

Contudo, valorizamos a razão e a racionalidade, tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana. Para Maturana, todos os domínios racionais que produzimos como seres humanos, têm um fundamento emocional. Há um alerta nesse sentido, quanto à desvalorização das emoções pode resultar no esquecimento de que o amor é o que nos constitui verdadeiramente humanos, o amor nos torna humanos, estaremos reduzidos a máquinas, a "coisificação do Ser".

Portanto, do ponto de vista biológico, o amor é a emoção necessária diária para o desenvolvimento sadio da criança, pois a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência. o amor é a emoção que fundamenta o social. A consciência corporal da criança se dá pela linguagem ao aprender a viver com ele e com os outros, alcançando a plenitude de sua integridade biológica sensorio – motora, emocional e intelectual se vive na total na confiança trazida pela aceitação dos adultos, ou pai e mãe. O desenvolvimento mental sadio da criança como ser amoroso, física emocional e intelectualmente bem integrado, quando a atenção dos adultos para com ele se houver atenção dos adultos para além do presente de seu encontro com as crianças. Quando há interações corpóreas, os olhares se encontrando com o bebê, o toque. Também podemos chamar a ternura

como uma relação que se estabelece entre quem dá o ser e quem recebe. Para a criança, trataria ser uma experiência física sensorial, próxima à recepção do que a percepção. A ternura permite compreender a própria existência numa relação que se constrói sobre o fato de que alguém dá – se dá, saindo de si, percebendo a necessidade do outro como fonte deste impulso de saída – e alguém recebe-se, acolhendo o que vem do outro. (FERNÁNDEZ, 2010, p. 157).

As considerações parciais até o presente momento sugerem um olhar cuidadoso e amoroso para a Educação Infantil, voltadas para as experiências estéticas de dentro para fora, para o emocionar. Para uma educação em que privilegie o brincar através do toque, da ternura, dos

sorrisos. Por uma infância com mais cuidado de si e pelo outro, e menos enfoque nos resultados para planos futuros.

É possível considerar que no cotidiano das Instituições de Educação Infantil, ainda há a presença da cultura de escolarização no sentido de prontidão escolar mascaradas em nome do brincar o que dificulta o desenvolvimento integrado da criança, do bem-estar das crianças, da criatividade e diversidade do significado sociocultural das suas ações. O brincar como direito e modo de participação deveria ultrapassar sua instrumentalização. Não há clareza de distinção sob a cultura pedagógica, das culturas infantis e das culturas lúdicas infantis.

Palavras-chave: educação infantil; ética; ternura; processos formativos; infância.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, G. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Tradução: Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FERNANDEZ, G. É possível uma Teologia da Ternura? **Perspectiva Teológica**, v. 42, p. 45-75, 2010.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Revista Campinas: Autores Associados, 2005. Coleção polêmicas do nosso tempo.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum:** ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

MATURANA, R. H. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, R. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, R. H. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2009.

A MÉTRICA SOB SUSPEITA: INCERTEZAS E IMPRECISÕES NA PESQUISA CIENTÍFICA

TOMBINI, Cleandro Stevão
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
artistavisual2@gmail.com

Este trabalho apresenta um resumo de um ensaio, escrito em 2018, para a disciplina “Seminário de Pesquisa I” do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que teve por objetivo trazer algumas reflexões acerca da pesquisa científica, verificando as suas imprecisões, seja na tarefa de mensuração ou na tentativa de delimitar um campo disciplinar.

Dito de outra forma, este trabalho coloca a métrica sob suspeita, ao analisar as incertezas presentes no paradigma científico hegemônico e o seu ideal positivista, o qual admite apenas uma resposta para uma dada questão, bem como, ao verificar as dificuldades de se delimitar com precisão os contornos das disciplinas científicas.

Realizada sob a orientação do Professor Dr. Jarbas Santos Vieira, essa pesquisa utilizou como metodologia, a pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo, realizada “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados.” (SEVERINO, 2013, p. 106).

Outrossim, inicio este texto ao colocar a métrica sob suspeita ao discorrer acerca das incertezas presentes no paradigma científico.

De acordo com Urbina (2007, p. 43), o progresso da ciência, de modo geral,

[...] é acompanhado da invenção de instrumentos de mensuração e avanços em seus procedimentos e técnicas. A ciência da astronomia, por exemplo, decolou realmente nos séculos XVII e XVIII após a invenção de um telescópio adequado à observação do cosmos e do desenvolvimento da geometria analítica por Descartes, que levou ao cálculo mais preciso das distâncias entre os corpos celestes, entre outras coisas.

Tal passagem trouxe-me recordação de infância. Lembrei de algumas imagens do universo que passavam na televisão, no início dos anos 1980, em uma série chamada *Cosmos*, realizada por Carl Sagan, que me deixava maravilhado com a beleza do Universo e intrigado com o seu tamanho.

Penso que a vontade de medir as coisas do mundo (e o próprio mundo) sempre acompanhou o homem ao longo dos tempos, seja por necessidade ou apenas por curiosidade, contudo, a ideia da impossibilidade de medir tudo que existe parece um tanto óbvia, seja pela grandeza do universo ou mesmo pela falta de equipamentos adequados para tamanho empreendimento.

Assim, nossa visão de mundo é dependente daquilo que podemos medir, é construída com os dados que temos no momento, e, comparado aos peixes que vivem dentro de um aquário, somos

incapazes de explorar a totalidade de tudo que existe do lado de fora, teremos sempre uma visão da realidade de forma incompleta, pois sempre haverá aspectos do mundo natural fora do nosso alcance e de nossos instrumentos, comenta o físico Marcelo Gleiser (2013).

Tal reflexão levou-me a uma analogia com a "Teoria dos Limites", ramo da matemática do Ensino Superior (disciplina que estudei no Curso de Engenharia Florestal da UFSM entre 1994 e 1996, antes de ingressar no Curso de Artes Plásticas da UFRGS em 2001), onde uma incógnita "tende" a ser um determinado número, pois aproximar-se-á muito deste, contudo, nunca vai sê-lo. Diante de tais ideias, pretendo agora, trazer algumas reflexões acerca da questão da mensuração na ciência. Primeiramente, para continuarmos a reflexão proposta neste ensaio, temos que ter em mente a premissa de que a ciência do paradigma hegemônico, com o seu ideal positivista e desejo de objetividade (e neutralidade) sempre acreditou ter a "causa primeira", dizendo só haver uma explicação para uma dada questão.

Diante de tal ideia, Santos (2000) nos adverte acerca da existência de várias visões para essa "causa primeira", que só poderemos chegar a ela em um determinado momento histórico, e que, além disso, a ciência também é portadora de incertezas, porque seus resultados não são tão precisos assim.

Então, ao duvidar da métrica, presente no paradigma dominante, Santos (2000, p. 69) discorre acerca de uma condição teórica para colocá-la em crise, ao mencionar o princípio de Heisenberg, o qual diz respeito à impossibilidade de não interferência durante o processo de observação ou medição de um objeto, e que por isso, não conhecemos do real senão aquilo que nele introduzimos, ou seja, a nossa intervenção nele, a qual vai alterá-lo.

Assim, o que se depreende é que tais medições nos apresentam apenas resultados aproximados, e nos revelam ainda, a grande dificuldade que existe em separar o sujeito do objeto observado ou medido, abrindo caminho para o surgimento de um novo paradigma, um paradigma emergente.

Outrossim, em minha pesquisa para o Doutorado em Educação da UFPel, a qual consiste na investigação das conexões entre Arte e Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, centrando-se no processo de ensino-aprendizagem de Geometria, uma espécie de "área hachurada" (região com linhas paralelas que dão efeito de sombra) entre as duas disciplinas mencionadas anteriormente, pode-se inferir que a minha interferência sobre o objeto de pesquisa já começará no momento da observação, fase em que a minha forma de leitura irá "construir" os dados, pois sofrerá influência da minha visão acerca daquele objeto.

Percebo que, se por um lado, Santos (2000) duvida da métrica, colocando a incerteza no lugar da objetividade, por outro, Kuhn (1998), nos apresenta a dificuldade ou a impossibilidade em mensurar, através da tese da "incomensurabilidade dos paradigmas epistemológicos/científicos em competição", na obra *A estrutura da revoluções científicas*. Assim, creio ser a incomensurabilidade também um tipo de incerteza no seio da ciência, pois ela nasce, de acordo com Kuhn (1998), do fato de que grupos rivais de cientistas veem coisas diferentes, quando olham de um mesmo lugar e para a mesma direção (um olhar cultural?), porque exercem seus trabalhos em diferentes mundos,



e, embora muitas vezes nenhuma das diferentes teorias concorde precisamente com aquilo que foi observado (apenas de forma relativa), é escolhida aquela que melhor se adequa aos fatos.

Acredito que A *teoria do Big Bang* seja uma boa ilustração daquilo a que se refere Kuhn, pois segundo Gleiser (2013, p. 73), este modelo não era o melhor existente na época, contudo, era o único capaz de explicar a "radiação de fundo" existente no Cosmo, medida pelos astrofísicos americanos Penzias e Wilson em 1965.

Por fim, tais fatos fizeram-me lembrar de um erro de medição frequentemente ocorrido na disciplina de Topografia (também da época do Curso de Engenharia Florestal) quando medíamos áreas de terra com o auxílio da trena métrica. Refiro-me aos "erros de catenária", gerados quando não esticávamos bem a trena, produzindo uma curvatura devido à ação da gravidade (do próprio peso da trena), resultando em medidas imprecisas.

Outrossim, mesmo percebendo que atualmente a ciência hegemônica ainda exerce grande dominação epistemológica em nosso mundo, Santos (2000) foi capaz de persuadir-me acerca do princípio da incerteza de Heisenberg, apresentando argumentos válidos em torno das incertezas na ciência hegemônica, de sua imprecisão em mensurar, convencendo-me de que este é uma das condições teóricas da sua crise, e auxiliará assim, na condução a um novo paradigma. Além disso, para a emergência desse novo paradigma, Santos (2000), na contramão do pensamento de Bachelard (1996), que propõe uma cisão entre ciência e senso comum (este último um obstáculo a ser superado), defende uma aproximação entre ambas, para que juntas construam uma nova proposta de conhecimento.

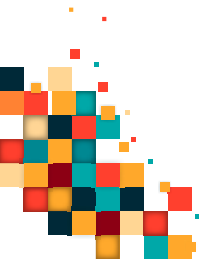
Assim, mais afinado com o pensamento de Santos (2000), busco aproximar minha pesquisa no Doutorado do entendimento do público leigo, procurando trazer uma escrita clara, sem deixar de lado a densa envergadura teórica. Contudo, diante dos problemas de mensuração ou das incertezas expostas até aqui, pergunto-me: como medir o aprendizado dos alunos? Como mensurar a eficácia da minha pesquisa? O trabalho intelectual do professor leva tempo. Que certezas temos no ensino?

Creio que a única coisa que posso dizer com certeza é que tenho consciência de que quando construímos os dados lidamos com verdades aproximadas, o importante é ter em mente que a pesquisa será fruto da minha visão de mundo, de uma leitura para além dos contornos dicotômicos entre sujeito e objeto.

Por fim, temos ainda, outro tipo de dificuldade de mensuração, qual seja, as dificuldades de delimitação de campos, ou, de se conseguir estabelecer com precisão os contornos de uma disciplina, assunto que será abordado a seguir.

Penso em disciplinas como "fronteiras imprecisas" e, para iniciar essa discussão, trago abaixo, uma passagem do livro *Criação Imperfeita*, do físico brasileiro Marcelo Gleiser (2013, p. 91):

"Criação" é uma palavra misteriosa, com significado diferente para pessoas diferentes. Existe algo de angustiante em imaginar um tempo antes de estarmos aqui, antes da própria vida existir, fora do nosso controle, perdido num passado quando nem mesmo a Terra e o Sol existiam, um tempo antes das estrelas. Por outro



lado, é impossível resistir ao fascínio dessa questão. De alguma forma, precisamos compreender o mistério das nossas origens.

Trago esse excerto de Gleiser, sobre os mistérios que envolvem “a criação do universo” para estabelecer um contraponto com “a criação das disciplinas”, para assinalar que, se, no primeiro, nunca pudemos provar a existência de um ser criador, no segundo, Lenoir (2004) nos fala de sua inexistência, ao concluir que “ninguém cria disciplinas” (uma alegação derivada dos trabalhos de Bordieu e Foucault). O que este autor quer dizer, é que as disciplinas não são originadas por fontes singulares, ou seja, fundadas pelos esforços de um indivíduo ou grupo de pesquisadores de um mesmo campo, mas antes, “[...] compreendidas como efeitos de sistemas interativos.” (LENOIR, 2004, p. 5).

Portanto, Lenoir (2004, p. 12) defende que antes de disciplinas rígidas, devemos examinar programas disciplinares, adaptados à economia política local, gerados dentro de um discurso político e ideológico, e, portanto, mais bem compreendidos como discursos de poder, e, é esse poder que estabelece o que é verdade dentro de um campo, produzindo assim, um saber.

Então, creio que produzir conhecimentos é o que estou buscando por meio da minha pesquisa para o Doutorado, a qual tem por objetivo investigar a utilização da fotografia em minha prática docente, ou seja, o seu uso como um recurso auxiliar ou didático à disciplina de Matemática. Tal metodologia foi desenvolvida por mim na disciplina de Artes, a qual leciono nas séries finais do Ensino Fundamental, para tentar melhorar o aprendizado dos estudantes acerca dos conteúdos de Geometria. Trata-se de buscar estimular os alunos por meio da imagem, fazendo com que estes, busquem associar as formas geométricas planas ou espaciais que estão sendo estudadas, às formas encontradas em fotografias, tiradas por eles próprios. Assim, tem-se como exemplo: a fotografia da casquinha de um sorvete é associada à forma do cone, a foto de uma lata de refrigerante, ao formato do cilindro, a ponta de uma flecha, à forma de uma pirâmide, e assim por diante. Creio que estou buscando encontrar as “áreas hachuradas” (conteúdos comuns a dois domínios) entre as disciplinas de Arte e Matemática.

Outrossim, ao refletir sobre tal questão, penso que a cooperação entre estas duas disciplinas parecem conferir, por um lado, um caráter estético à Matemática, tornando-a mais agradável (ou seria mais tragável?) à maioria dos estudantes que tem medo até mesmo da palavra, e, por outro, conferir à Arte, uma espécie de legitimidade científica, por estar associada a uma disciplina dita “exata”, proveniente das “ciências duras”.

Assim, é nessa esteira de pensamento, ou seja, em uma cooperação, ou conexão entre campos, que a pesquisa em laboratório se dá na ciência contemporânea. De acordo com Lenoir (2004), a maioria dos cientistas procura explorar o trabalho de diversas disciplinas, trabalhando sobre temas, sobre problemas, e não com o objetivo de expandir uma disciplina. Lenoir (2004, p. 17) sugere ainda, que se evite pensar “[...] as disciplinas como monolíticas e uniformes, em favor da noção de um repertório de práticas acondicionadas e co-adaptadas, montadas em diversos ambientes locais.”



Tal reflexão remete a Canguilhem (1981) e a sua não aceitação à existência de normas ou de critérios universais para se fazer ciência, ou pesquisa científica, pois segundo ele, não devemos partir de modelos prontos, de uma matriz epistemológica positivista para entender o que se passa na prática, defendendo antes, uma epistemologia regional, ou seja, que devemos olhar a própria prática, o laboratório científico, e verificar como o cientista está trabalhando, como está desenvolvendo a sua prática científica local.

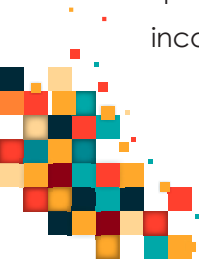
Essas ideias tocam diretamente a minha pesquisa, pois os resultados encontrados aqui, onde desenvolvo a minha pesquisa, ou seja, no sul do Brasil (com alunos de uma EMEF do município de Viamão – RS), possivelmente serão diferentes daqueles encontrados em outro município ou região do Brasil. Tal constatação deve-se principalmente à existência de variáveis, como as culturais, introduzindo dados subjetivos à pesquisa, o que, na maioria das vezes, torna difícil a matematização de tais informações – fato este, que faz referência ao retraimento da *mathêsis*, mencionada nas análises de Michel Foucault (2000) em torno da constituição do homem como objeto de saber, em seu livro *As palavras e as coisas*.

Além disso, ao demonstrar que a busca de hoje é pelo que há de singular e não mais pelas semelhanças, ou pelas similitudes (aquela forma de pensamento que buscava “o mesmo” e que vigorou até a Renascença), Foucault (2000) desperta-me um desejo de averiguação, de buscar aquilo que meu objeto de estudo, o uso de imagens do cotidiano pela Arte (fotografias de objetos, construções, plantas, figuras humanas, entre outras) para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos de Geometria, pode apresentar de específico, de particular em minha pesquisa.

Mas, para se compreender melhor a imprecisão das fronteiras de uma disciplina, pode-se estabelecer ainda, um paralelo com a linha (a unidade que caracteriza o desenho).

Desse modo, cabe mencionar que, durante a Alta Renascença, na região central da Itália, o desenho de contorno “[...] era compreendido como uma abstração. A linha, Leonardo afirmou, não existe na natureza; na realidade, a noção da linha é intelectual, um conceito que em si mesmo não descreve nada.” (ROSE, 1976). As linhas que percebemos no espaço natural, no horizonte ou ao longo do tronco de uma árvore, nascem da abstração que a mente humana é capaz de produzir. “Mas, fisicamente, essas linhas não existem. A pele de um rosto, por exemplo, não é composta de linhas. Quando alteramos nosso ponto de observação, elas desaparecem e dão lugar a outras linhas, tão incorpóreas quanto as primeiras.” (OSTROWER, 1987, p. 67). Da mesma forma, pode-se dizer que a disciplina como tal não existe, pois, segundo Lenoir (2004, p. 17), “ela é, no melhor dos casos, uma abstração formada a serviço de um programa disciplinar.” Pode-se depreender que as linhas que contornariam ou delimitariam uma disciplina, não passam de conceitos abstratos, e então, mais do que estabelecer fronteiras, mais do que buscar dominar a natureza, para se fazer ciência, para se compreender alguma coisa, necessitamos antes, estar altamente conectados com outros campos de saber para podermos afirmar o nosso.

Encerro minhas reflexões neste texto com uma ideia central em mente, qual seja, que sempre que “estendermos a nossa trena” durante a pesquisa, estaremos sujeitos às incertezas (interferências, incomensurabilidades, imprecisões, entre outras), colocando a métrica sob suspeita, pois não lidamos



com verdades absolutas (ou dogmas), mas com conhecimentos históricos e relativos. Contudo, creio que aquilo que fica ao pesquisador é o seu compromisso na reconstrução do conhecimento com honestidade e com ética.

Por fim, concluo que as disciplinas científicas, além de não possuírem um criador, são na melhor das explicações, abstrações a serviço de programas disciplinares, e é por isso que, conectar campos é o que pretendo fazer no Doutorado em Educação, articulando meus conhecimentos em Engenharia Florestal (meu primeiro curso de graduação) com a minha formação em Artes Visuais, para tratar de um objeto comum.

Palavras-chave: pesquisa científica; imprecisões; paradigma científico; disciplinas científicas.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CANGUILHEM, G. O papel da epistemologia na historiografia científica contemporânea. In: CANGUILHEM, G. **Ideologia e racionalidade nas ciências da vida**. Lisboa: Edições 70, 1981. p. 11-27.
- FOUCAULT, M. Capítulo X: As ciências humanas. In: FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 475-536.
- GLEISER, M. **Criação imperfeita**: cosmo, vida e o código oculto da natureza. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1998.
- LENOIR, T. A disciplina da natureza e a natureza das disciplinas. In: LENOIR, Timothy. **Instituindo a ciência**: a produção cultural das disciplinas científicas. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004. p. 62-98.
- OSTROWER, F. **Universos da arte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- ROSE, Bernice. **Drawing now**. New York: The Museum of Modern Art NY, 1976.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Da ciência moderna ao novo senso comum. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 55-117.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 27 abr. 2021.
- URBINA, Susana. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=2Qz8XvMTpfEC&pg=PA43&lpg=PA43&dq#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 22 out. 2018.

A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E OS PERCALÇOS DA CONTEMPORANEIDADE

MISTURA, Claudelí
Universidade do Vale do Taquari (Univates)
claumistura@gmail.com

SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de
Universidade do Vale do Taquari (Univates)
jucivaniofelix@gmail.com

MARTINS, Silvana Neumann
Universidade do Vale do Taquari (Univates)
smartins@univates.br

Financiamento: Capes - Código de Financiamento 001

A ciência é considerada uma das formas de conhecimento, coexistindo outras como a filosofia, a sociologia, a teologia e o senso comum. Nenhum conhecimento é superior a outro. O que ocorre é que na contemporaneidade, a ciência constitui-se a modalidade mais prestigiada de conhecimento e nesse caso, torna-se relevante distinguir a diferença entre o científico e o não científico (GIL, 2016).

A definição de conhecimento científico e não científico leva a uma área de estudo bastante complexa, chamada de “Epistemologia, disciplina de natureza filosófica que trata dos limites do conhecimento científico” (GIL, 2016, p. 3), mas nesse contexto é possível identificar algumas características que possibilitam definir com maior clareza o que é ciência e o que não é, as quais sejam: clareza e precisão, método, objetividade, verificabilidade, generalidade, caráter explicativo e abertura. Esses conhecimentos da ciência na contemporaneidade buscam explicações e a solução para os diversos resultados possíveis, para isso, é necessária a ação de revisão e verificação do caminho para os conceitos e possibilidades definidos durante a trajetória escolhida para as diversas situações.

A história da ciência ou o histórico do conhecimento científico, como uma disciplina, representa extrema importância para a formação de professores, contribuindo à compreensão epistemológica da construção do conhecimento na Filosofia da Ciência. A História e a Filosofia da Ciência assumem um papel facilitador na alfabetização científica do cidadão, modificando suas concepções sobre ciência, método científico, metodologia de ensino, entre outras (LOGUERCIO; DEL PINO, 2006).

Diante do tema elencado, o objetivo deste trabalho é descrever sobre a natureza do conhecimento científico e os percalços da contemporaneidade na linha de pensamento de Edgar Morin e Boaventura de Souza Santos. Trata-se de um estudo de reflexão e descritivo.

O desenvolvimento deste trabalho sobre a natureza do conhecimento científico, parte da premissa da disciplina eletiva “História e Filosofia da Ciência” ofertada pelo Programa de Pós-

Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (nível mestrado e doutorado) da Universidade do Vale do Taquari (Univates), sendo considerado como uma atividade avaliativa individual por uma doutoranda. A disciplina ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2020, totalizando 30 horas/aulas. Dentre os referenciais discutidos na disciplina, a aluna escolheu os autores Edgar Morin e Boaventura de Souza Santos para fundamentação teórica de base na elaboração deste trabalho.

No cenário de formação e cidadão, historicamente falando, a partir do século XVIII, percebeu-se certo desenvolvimento da ciência em uma perspectiva de superação. Ou seja, com o surgimento do método dialético, a verdade que até então era vista de modo absoluta, o conhecimento passa a ser visto como um processo contínuo e progressivo. Nesse processo, o conhecimento científico representa-se em harmonia como uma concepção de mundo. Como a ciência foi desenvolvida por homens em todas as suas fases, nesse momento mostra-se que a teoria e a prática científica são evidenciadas de modo implícito que, no decorrer dos anos, também vai se modificando em uma visão de mundo (ARRUDA; ROSA, 2017).

Para Santos (2010), a sociedade se situa em um estado de transição sobre o fazer científico. Nas primeiras décadas do século passado, com as descobertas da física quântica constituiu-se um rombo no paradigma dominante da ciência moderna. Nesse sentido, na atualidade é necessário suscitar profundas discussões sobre os valores da Ciência frente aos fatores teórico-metodológico e referencial da Ciência moderna.

No século XX a Ciência se modifica em aspectos da racionalidade. Nesse século a complexidade do conhecimento encontrava-se na incompletude e na incerteza, sinalizando um rompimento com o racionalismo clássico e abertura de suposições dinâmicas para a explicação de uma realidade complexa (MORIN, 1990).

Na contemporaneidade, sob olhar de Morin, emergem discussões voltadas às questões sobre a cidadania planetária, voltada à vida, sustentabilidade, esperança e solidariedade. Essas preocupações podem fazer parte da mudança dos currículos de ensino, para que a educação seja vivenciada com maior consciência, contribuindo para a formação mais humanizada das pessoas/educandos, e não apenas voltada a uma ciência que reproduza o conhecimento e sim, em alternativas de viver a vida e idealizar o planeta (SALLES; MATOS, 2017).

Nessa linha de pensamento de Edgar Morin, configuram-se alternativas reflexivas para o cotidiano da vida contemporânea, entre saberes e fazeres, entre entender a Ciência e a Tecnologia como possibilidades de desenvolvimento do ser humano. A Ciência e a Tecnologia, quando são utilizadas para a possibilidade de humanização e melhoria da vida das pessoas, precisam ser analisadas sobre os fatos concretos. No momento atual, negar os avanços tanto da Ciência quanto da Tecnologia é inevitável, pois os fatos concretos se direcionam as desigualdades e aos problemas gerados por elas frente à não disponibilidade de acesso as pessoas mais carentes, até mesmo ao isolamento social das pessoas por viverem em seu “mundo virtual” (SALLES; MATOS, 2017).

Para Santos (2010), em sua obra *Um Discurso Sobre as Ciências*, o autor inicia mencionando que em 1987 existia as ambiguidades, complexidades e incertezas que fizeram parte deste período, mas que se fazem presentes na atualidade. A Ciência do passado que representa fazer parte

de uma pré-história, é a base do campo teórico da Ciência atual. Ou seja, se compararmos a sociedade contemporânea frente ao acesso de informações com o uso ilimitado da tecnologia e está sendo o centro de tudo, pode-se afirmar uma ciência sem limites, que desemboca em guerras nucleares e em catástrofes ambientais como no passado.

Na complexidade da atualidade, sobre a Ciência, Morin descreve sete saberes necessários à educação do futuro, abordando problemas específicos para cada um dos níveis de ensino que precisam ser discutidos, pois se direcionam aos “setes buracos negros da educação completamente ignorados, subestimados ou fragmentados nos programas educativos”, que, em seu ponto de vista, necessitam ser apontados ao centro das preocupações na formação de jovens que, posteriormente, se tornarão cidadãos (MORIN, 2021).

Os setes buracos negros da educação por Edgar Morin são: conhecimento (vinculado diretamente ao ensino, currículo); conhecimento pertinente (voltado a um conhecimento que não mutila o seu objeto); identidade humana (valorizar a realidade, a diversidade e a singularidade); compreensão humana (não ter somente um elemento de explicação, mas diversos); incerteza (tomar consciência de que determinadas decisões, quando tomadas, podem ocorrer o risco do erro e estabelecer estratégias que possam ser corrigidas no processo da ação); condição planetária, sobretudo na era da globalização no século XX (ameaça nuclear que se expande em vez de diminuir, a ameaça ecológica e a degradação da vida planetária); e antro-po-ético (problemas da moral e da ética diferem entre culturas e na natureza humana) (MORIN, 2021).

Neste cenário, a Teoria da Complexidade de Edgar Morin nos inspira a mapear, entender e reconstruir passos nesse encontro entre ciência, tecnologia, sociedade, ser humano e planeta. Não se pretende rivalizar ou instigar competição entre estas áreas, mas fazer esforços para integrá-las, para que caminhem próximas, entrelaçadas, questionando seu papel nas próximas décadas. Levar as referidas áreas a descobrir o caminho para que o tão enfatizado “desenvolvimento” possa realmente assimilar a noção de sustentabilidade da vida em toda sua plenitude, dentro da visão dos direitos humanos fundamentais e na busca de transcendência e realização plena do ser humano. (SALLES; MATOS, 2017, p. 123).

Assim, em busca de uma democratização do conhecimento científico, defendido como um “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2010, p. 7), o autor vislumbra a emergência de um novo paradigma que seja apto a valorizar as mais diversas experiências humanas, ampliando o acesso ao conhecimento que direcione a um contexto social de vida decente. Nesse contexto, Boaventura justifica o paradigma proposto com algumas teses: “a) todo o conhecimento científico-natural é científico-social; b) todo conhecimento é local e total; c) todo conhecimento é autoconhecimento; d) todo conhecimento científico visa a se constituir em senso comum.” (SANTOS, 2010, p. 280-281).

Frente a isso, Morin (2013) enfatiza que a sociedade está chegando à beira do seu abismo. E neste, encontram-se somente duas possibilidades: cair ou mudar. E isso só poderá ser modificado a partir do pensamento complexo. Contudo, Santos (2020), salienta que diante da situação atual que vivenciamos a humanidade precisa se tornar mais humilde com o planeta que habita, existindo

apenas 0,01% de toda a vida e a necessidade de promover uma “virada” epistemológica, cultural e socioeconômica para superar a quarentena imposta pela ordem capitalista vigente. O autor suscita a discussão de temas globais e emergentes para as Ciências Sociais, Saúde Coletiva e Ciências Econômicas, diante das implicações impostas pela pandemia nas diversas sociedades, especialmente em contextos capitalistas.

Ao descrever sobre a natureza do conhecimento científico e os percalços da contemporaneidade na linha de pensamento de Edgar Morin e Boaventura de Souza Santos percebe-se a necessidade de refletir e superar as adversidades que a humanidade vem enfrentando, por meio do diálogo e dos processos científicos.

Nesse contexto, destaca-se a importância desses aspectos serem pautados por meio de um processo ético, além da epistemologia para reflexões e o estabelecimento de parâmetros das práticas científicas, medida essa que levará o debate dos critérios dos discursos sobre a natureza e suas transformações na sociedade contemporânea. Ainda, torna-se relevante a reflexão dos percalços da contemporaneidade, de verdades e de incertezas sobre o conhecimento científico, pois a ciência lida com fenômenos complexos e realidade caótica. Com isso, deve-se estar atentos aos processos de descoberta e maturação constante, pois nos conhecimentos científicos não existe pesquisas absolutas, já que a ciência, nunca é definitiva.

Palavras-chave: ciência; conhecimento; contemporaneidade; formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. P.; ROSA, G. A. da. A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre a prática pedagógica. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 589-608, jan./abr. 2017.

GIL, A. C. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2016.

LOGUERCIO, R. de Q.; DEL PINO, J. C. Contribuições da história e da filosofia da ciência para a construção do conhecimento científico em contextos de formação profissional da química. **Acta Scientiae**, v. 8, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2006.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SALLES, V. O.; MATOS, E. A. S. Á. de. A teoria da complexidade de edgar morin e o ensino de ciência e tecnologia. **R bras Ens Ci Tecnol.**, v. 10, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A PARTICIPAÇÃO DE CATHARINA CRESTANI SEGER NA CONSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO DE PALMA SOLA, SC

LAWISCH, Marieli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
marielilawisch@gmail.com

LINGNAU, Carina Merkle

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
carinadebeltrao@gmail.com

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento centrada na temática da cidadã Catharina Crestani Seger e sua contribuição para o município de Palma Sola, SC. Catharina Crestani Seger representou uma figura importante no município, pois foi a primeira professora primária de Palma Sola, uma das primeiras vereadoras de Santa Catarina e uma das primeiras prefeitas eleitas do Estado. Além do legado na memória e na cultura de dezenas de pessoas, seu nome está na fachada de uma escola estadual e em grande trecho de uma rodovia do Oeste Catarinense (SC-161).

O objetivo deste trabalho é identificar a participação da cidadã Catharina Crestani Seger no processo de formação do município de Palma Sola, SC. A metodologia é de caráter qualitativo, com pesquisas documental e bibliográfica, para posteriormente realizar o estudo de caso em um recorte temporal compreendido entre os anos de 1951 a 1979, que delimita a trajetória de vida da cidadã desde a sua chegada em Palma Sola até o momento final de sua vida. Destacamos que, em virtude da pandemia da Covid-19, optou-se em não fazer uso do método de coleta de dados por meio da entrevista estruturada.

A linguagem é fundamental nesta pesquisa, haja vista que a mesma é compreendida como uma produção humana, portanto, é uma prática social, que permite o sujeito construir sua trajetória de vida e, conseqüentemente, tornar-se ser histórico e social.

Entretanto, a linguagem ultrapassa as barreiras da dimensão comunicativa, a mesma pode apresentar-se de distintas maneiras, e conforme Castilho (2017, p. 2), é um termo genérico, "pois pode referir-se a outras manifestações, além da sequenciação de sons, como em "linguagem das cores", "linguagem dos perfumes", "linguagem das abelhas", e outras muitas linguagens mais".

Para além da linguagem discutida por Castilho (2017), buscamos destacar a noção do discurso (FOUCAULT, 2013) que permeia as várias frentes de atuação desta mulher palmassolense em um tempo histórico em que nem os enunciados políticos produzidos por mulheres eram frequentes, tampouco mulheres que estivessem envolvidas ativamente em cargos políticos do interior do estado de Santa Catarina.

Considerando a importância da representação histórica da cidadã Catharina, a temática de pesquisa reforça a íntima relação entre educação e linguagem e adentra as fronteiras acadêmicas para construir um espaço legítimo de discussão e reflexão em torno deste ícone de Palma Sola.

Para Mignolo (2020, p. 23), “povos sem história” situavam-se em um tempo “anterior” ao “presente”. Os povos “com história” sabiam escrever a dos povos que não a tinham”. Como mencionado, fazemos parte e interferimos de algum modo na formação da sociedade na qual vivemos, deste modo, como resultados de uma pesquisa em andamento, verificamos que a participação da cidadã Catharina Crestani Seger no processo de formação do município no qual residia está visível no discurso da população de Palma Sola, muito embora sua trajetória não esteja devidamente registrada de modo formal, os ecos de sua contribuição estão em recortes de jornais (Fotografia 1), em histórias coletadas por amigos e parentes que buscaram de algum modo inventariar seus feitos e tantas outras formas que ainda serão alcançadas no decorrer da pesquisa.

Fotografia 1 – Catharina Crestani Seger



Fonte: A primeira... (2021).

Nesse sentido, consideramos que Catharina torna-se um contínuo objeto de curiosidade e pesquisa para a região, à medida que se busca contemplar na pesquisa as reflexões da sua relação construída socialmente e da sua relação estabelecida entre os outros indivíduos e a sociedade. Deste modo, teremos a partir do recorte histórico temporal, o estudo da memória das contribuições através de fotos e documentos de Catharina, das ações que contribuíram para a formação de Palma Sola, já que construção de identidade pessoal e social está diretamente ligada à memória,

pois na história discursiva a verdade em seus acontecimentos históricos. Desse modo, pode-se afirmar que educação e discurso – viés foucaultiano - estão em toda parte e em todas as áreas do saber.

Ao trazermos a palavra verdade, estamos nos referindo em buscar a sua versão para este trabalho por meio da pesquisa documental e bibliográfica. O autor Veiga-Neto (1999) recorre às palavras que Ewald (1993) que discorre sobre a obra de Foucault, este que afirmava com clareza sobre a não presença de imposições, ou seja, nenhuma verdade certamente é mais verdadeira que a outra, mas sim, uma mais pertinente que a outra, mais produtiva e/ou mais eficaz. Assim, o que importa, não é produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo e absoluto, mas "dar 'peças' ou 'bocados', verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários" (EWALD, 1993 apud VEIGA-NETO, 1999, p. 3), e sim, que prevaleça a utilização por outras pessoas de tais verdades como sendo as chaves de uma caixa de ferramentas, está situada no e para o conhecimento.

Assim, a pesquisa irá se deslocar entre a teoria e a empiria, pois ambas se completam, e durante o percurso de pesquisa as formulações vão se constituindo e aprimorando. Conforme Castilho (2017) quem faz pesquisas peregrina todo tempo da teoria para os dados através das perguntas formuladas por meio da teoria, e assim, realiza também o caminho inverso, dos dados para a teoria, cuja formulação vai sendo aprimorada. Considerando que, "ficar só na teoria não melhorará nosso conhecimento [...] Ficar só na empiria nos impedirá de melhorar esse conhecimento" (CASTILHO, 2017, p. 6), deste modo, sejamos ambiciosos, ao utilizar e dominar as duas.

Portanto, utilizando-se tanto da teoria quanto da empiria, a pesquisa considera a participação de Catharina Crestani Seger e o impacto das suas ações no processo de desenvolvimento do município de Palma Sola, SC, uma vez que a região apresenta seu nome em escola, rodovia e na lista de políticos que foram ativos nos poderes executivos e legislativos do município. Além disso, o fato de ser cidadã mulher, já se destaca na região e no tempo histórico em que esteve inserida, como algo que foi importante para a cultura e desenvolvimento local. E ainda, outra questão é a possibilidade de sua relação com a educação ter contribuído na política educacional e consequentemente no progresso da localidade.

Além do exposto, a pesquisa busca contribuir de forma significativa para a valorização e preservação do resgate histórico do patrimônio cultural, político e educacional, através da trajetória de vida da cidadã Catharina, haja vista que, suas ações, além de terem sido essenciais para o processo de formação do município de Palma Sola, foram incisivas em relação à posição da mulher na sociedade palmassolense e região; e significativas nos âmbitos da cultura, política e educação do município.

Partindo do pressuposto, de que não se pode valorizar algo que não se conhece adequadamente, acredita-se que tanto o entendimento e o conhecimento tornam-se importantes para a preservação da cultura. Deste modo, acreditamos que as ações desta pesquisa reacenderão aspectos culturais, políticos e educacionais nos palmassolenses.

Deste modo, tanto a temática escolhida, como outras que fazem parte diariamente do 'mundo' da pesquisa, devem ser percebidas como fundamentais. Pesquisar vai muito além de

contrapor o senso comum, pois apresenta correlação dentre causas e efeitos, formula teorias, busca respostas para problemas sociais, dentre outras viabilizações significativas para a melhoria do dia a dia do sujeito.

Palavras-chave: cultura; política; educação.

REFERÊNCIAS

A PRIMEIRA prefeita mulher de Palma Sola. **Sentinela do Oeste**, Palma Sola. Disponível em: <https://sentineladooeste.com.br/noticia/2415/a-primeira-prefeita-mulher-de-palma-sola>. Acesso em: 28 maio 2021.

CASTILHO, Ataliba. Teixeira de. **O que se entende por língua e linguagem?** [S. l.: s.n.], 2017. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/O-que-se-entende-por-li%CC%81ngua-e-linguagem.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

SEGER, Irmã Maria Julita. **Histórias e memórias das famílias Seger e Crestani**. [S. l.: s.n.], 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal**: novos dispositivos, novas subjetividades. [S. l.: s.n.], 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>. Acesso em: 27 maio 2021.

AS PERSPECTIVAS DE LIBERDADE EM AMARTYA SEN: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO ANO DE 2020

MARTINI, Daniele

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
Instituto Federal Catarinense (IFC)
daniele.martini@ifc.edu.br

FARINON, Maurício João

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mauricio.farinon@unoesc.edu.br

A pandemia do coronavírus alastrou-se pelo mundo em 2020, modificando atitudes e comportamentos da sociedade como um todo, impondo-nos restrições e formas alternativas de trabalho. Nesse sentido, essa investigação busca trazer algumas reflexões sobre a desigualdade social, as privações de liberdade e os impactos na educação, evidenciados num contexto “pandemonioso”.

Com o fechamento das escolas, alunos e professores tiveram que se reinventar e se adaptar, de uma hora para outra, sem incentivo financeiro oriundo de recursos públicos e sem nenhuma formação específica, para uma “nova” modalidade de ensino, o chamado “ensino remoto”, o qual muitas vezes se sobrepôs à educação à distância, utilizando-se de ferramentas e plataformas virtuais nunca antes utilizadas com tanta frequência.

Diante dessa abordagem, surgiram muitas aflições e indagações, entre as quais destaco: *Quais os impactos dessa “nova” modalidade de ensino? Como a desigualdade social interferiu na educação? Quais as maiores dificuldades encontradas por alunos e professores?*

Trata-se de um estudo teórico, onde, a partir de uma análise conceitual baseada nos estudos do filósofo e economista indiano Amartya Sen, inicialmente buscamos fundamentar e discutir aspectos relacionados as concepções de liberdades e privações e as influências da desigualdade social no desenvolvimento humano para, num segundo momento, tecer um panorama reflexivo sobre a influência de tais aspectos na educação no ano de 2020.

Em um sentido geral, a liberdade é concebida como a condição daquele que é livre, com capacidade de agir por si próprio, com independência, com autonomia (JAPIASSU; MARCONDES, 2006). Tal definição, na abordagem Seniana, considera sermos livres para decidir o que queremos e o que valorizamos. Em sua teoria desenvolvimentista, Amartya Sen (2000) aborda as perspectivas de liberdade para conceber o desenvolvimento como um processo que vai além do crescimento econômico ou do aumento da renda.

O crescimento do PNB ou das rendas individuais obviamente pode ser muito importante como um meio de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. Mas as liberdades dependem também de outros determinantes, como as

disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações públicas). De forma análoga, a industrialização, o progresso tecnológico ou a modernização social podem contribuir substancialmente para expandir a liberdade humana, mas ela depende também de outras influências. (SEN, 2000, p. 17).

Nosso estudo é direcionado para as concepções de liberdade abordadas por Amartya Sen, não cabendo aqui a discussão sobre o aspecto de desenvolvimento. Amartya Sen (2000) aborda a perspectiva da liberdade levando em consideração as realidades sociais e pessoais de cada sujeito. Considera ainda a liberdade como a possibilidade de fazer escolhas, pois se o indivíduo não puder fazer escolhas, ele não usufrui de liberdade. Para o autor, o desenvolvimento trata-se de um processo de expansão das liberdades reais, ou seja, o desenvolvimento das capacidades - o poder de fazer algo - que os seres humanos adquirem para viverem uma vida com qualidade, com valoração.

Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo. (SEN, 2000, p. 29).

Não decorre apenas dos recursos ou rendas de que as pessoas dispõem, pois, segundo o autor, a utilidade da riqueza está nas coisas que ela nos permite fazer. Porém, o que as pessoas conseguem efetivamente realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas.

Sen (2000) classifica as liberdades como liberdades substantivas e liberdades instrumentais. As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo “[...] evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão.” (SEN, 2000, p. 52).

Ao referir-se as liberdades instrumentais, Sen (2000, p. 54) destaca que “O papel instrumental da liberdade concerne ao modo como diferentes tipos de direitos, oportunidades e intitamentos [entitlements] contribuem para a expansão da liberdade humana em geral e, assim, para a promoção do desenvolvimento.”

Considera as liberdades políticas, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, as garantias de transparências e a segurança protetora como liberdades instrumentais que se complementam umas às outras. Tais liberdades tendem a contribuir para que os indivíduos aumentem as liberdades substantivas, ou seja, a capacidade geral de a pessoa viver com mais liberdade e melhor qualidade de vida.

Referindo-se aos aspectos restritivos de liberdade, Sen (2000) elenca como principais fontes de privação de liberdade a pobreza e a tirania, a carência de oportunidades econômicas e

destituição social sistemática, a negligência dos serviços públicos e a intolerância ou a interferência de Estados repressivos.

Sen (2000, p. 31) defende que

A privação da liberdade pode surgir em razão de processos inadequados (como a violação do direito ao voto ou de outros direitos políticos ou civis) ou de oportunidades inadequadas que algumas pessoas têm para realizar o mínimo do que gostariam (incluindo a ausência de oportunidades elementares como a capacidade de escapar de morte prematura, morbidez evitável ou fome involuntária).

A liberdade é fator fundamental para a existência e estruturação da democracia, pois está presente na concepção dos indivíduos e nos veios da estrutura social, sem a qual não haveria condições sequer de pronunciar a palavra “democracia” (ZAMBAM, 2005, p. 94).

No entanto, já afirmava Rousseau (1965, p. 10), “O homem nasceu livre, e em toda parte se encontra sob ferros”, ferros que se constituem como fatores de privação de liberdade. De acordo com Zambam (2005, p. 95),

As conquistas da ordem democrática não exigem a democracia de eventuais crises e ameaças, normalmente causadas por interesses individualistas e corporativistas de ordem local ou internacional, capazes de instrumentalizar pessoas, grupos e instituições, não raras vezes com recursos militares. Esses impõem uma única vontade, subjugando a totalidade dos membros à sua vontade, situando-os na condição de sujeitos passivos (ou objetos), instrumentalizando as instituições e as relações, inclusive a natureza.

Liberdade que aprisiona, a “falsa” democracia em que vivemos nos torna submissos à uma vontade geral, vontade essa oriunda muitas vezes de interesses de grupos específicos, dominadores, onde os ideais capitalistas ditam as regras a favor desses grupos, como afirma o PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (c2019, p. iii) “[...] o poder é o protagonista desta história: o poder de uns poucos, a impotência de muitos e o poder coletivo das pessoas para exigir mudanças.”

A fome coletiva é mencionada por Sen (2000) como privação da liberdade básica de sobrevivência. A pobreza é vista como uma privação de capacidades básicas, e não apenas como privação de renda, sendo que tal privação pode refletir-se em morte prematura, subnutrição, morbidez, analfabetismo, entre outras deficiências. Considera que quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde, maior será a probabilidade de que os pobres consigam superar a penúria.

O desemprego ocasiona deficiência de renda e também interfere de forma muito abrangente sobre a liberdade, a iniciativa e as habilidades dos indivíduos. Entre outras consequências, Sen aponta que o desemprego contribui para a “exclusão social” de alguns grupos e acarreta a perda de autonomia, de autoconfiança e de saúde física e psicológica.

As diferenças presentes no interior da sociedade trazem à tona o tema da igualdade, sendo a desigualdade integrante da estrutura da sociedade, presente, além das concepções políticas,

também nas ambições de seus membros e na distribuição de bens e riquezas (ZAMBAM, 2005, p. 99). Há desigualdades significativas, sendo que algumas são questões de vida ou morte, como a fome; e outras prendem-se com o acesso ao conhecimento e as tecnologias com um impacto determinante na vida das pessoas.

O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) referente ao ano de 2019, destaca aspectos importantes como ganhos substanciais nos níveis básicos de saúde, educação e padrão de vida ao redor do mundo, ao mesmo tempo em que as necessidades de muitas pessoas permaneceram não atendidas, e uma próxima geração de desigualdades se inicia.

Abriu-se um novo fosso, como no ensino superior e no acesso à banda larga – oportunidades outrora consideradas um luxo são, hoje em dia, consideradas como essenciais para a competitividade e à pertença, sobretudo numa economia do conhecimento, onde um número crescente de jovens instruídos, se encontram sem opções de ascensão social. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, c2019, p. iii).

O RDH divide as capacidades/realizações em básicas e avançadas (Figura 1), sendo que as capacidades básicas constituem condições necessárias para uma melhor qualidade de vida. Considera que as etapas iniciais, tais como a sobrevivência até aos 5 anos de idade, a aprendizagem da leitura e de competências matemáticas básicas, são vitais para o posterior desenvolvimento, e constituem capacidades básicas. As realizações avançadas, tais como uma vida adulta longa e saudável ou o ensino superior, refletem o avanço do acesso às oportunidades (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, c2019, p. 32)

Figura 1 - O desenvolvimento humano, das capacidades básicas as capacidades avançadas



Fonte: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (c2019).

As disparidades persistem no desenvolvimento humano, as desigualdades e as injustiças se acumulam durante o ciclo de vida das pessoas e refletem profundos desequilíbrios de poder.

No que concerne à educação, Frigotto (2000 apud OLIVEIRA, 2009) afirma que ela é uma prática social que se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e movimentos sociais.

Numa perspectiva progressista, a educação deve ser compreendida, portanto, como um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão mais amplo. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Mudanças significativas ocorreram na educação nesse ano de 2020. Com a pandemia, vieram os problemas sociais e as privações, entre as quais destaco o acesso à educação.

Garantido por lei, o acesso à educação é direito de todos e dever do Estado, e está expresso na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que diz “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Em relação aos princípios do ensino, enunciados no artigo 206, encontram-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, entre outros.

Com as escolas fechadas por um longo período de tempo, sem pensar em uma forma segura para reabrir as escolas e retornar as aulas presenciais, alunos e professores tiveram que se adaptar ao ensino remoto, com recursos próprios. Volto meu olhar para o ensino, a aprendizagem e os impactos da desigualdade social nas condições de acesso aos meios necessários para o desenvolvimento e acompanhamento das aulas, no formato de ensino remoto, o qual se tornou a única alternativa encontrada/utilizada para amenizar a situação. Para isso, trago informações divulgadas pela Fundação Carlos Chagas (2020), onde é possível evidenciar alguns indicadores do panorama educacional que se desenvolveu em 2020. Em relação à oferta de atividades,

Nas redes públicas, o desafio foi maior e as ações, mais heterogêneas: estudo realizado por Undime/Consed entre 27 de abril e 4 de maio havia apurado que **85% das redes estaduais e 60% das 3.978 Secretarias municipais que responderam a pesquisa ofereceram atividades remotas** aos estudantes. O estudo apurou ainda que 18 (66%) das redes de ensino das 27 unidades da federação disponibilizavam mecanismos para acompanhar a realização das atividades pelos professores e a presença dos estudantes e que, naquele momento, apenas 3 das 20 Secretarias estaduais e menos de 10% das Secretarias municipais estavam recolhendo dados sobre as atividades dos estudantes. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 22).

Em relação à conectividade, a Fundação Carlos Chagas (2020, p. 25) informa que

20 milhões de domicílios brasileiros (28% do total) não tem acesso à internet, proporção que chega a 48% na área rural e a 45% na faixa de menor renda. Além da menor disponibilidade de recursos para oferecer alternativas viáveis para promover a aprendizagem remotamente, as 5.570 redes municipais de ensino têm sob sua responsabilidade a maior fatia da Educação infantil (4 dos 5,2 milhões de matrículas

entre 4 e 5 anos) e 2 em cada 3 meninos e meninas, em sua grande maioria entre os 6 e os 10 anos, que frequentam os anos iniciais do Ensino fundamental.

Sobre sexo e raça/cor, os estudos afirmam

O acesso à escola para meninos e meninas, brancos e negros é marcado por desigualdades de condições de frequência e qualidade da educação ofertada. São os negros e as meninas que tendem a enfrentar maiores barreiras para acompanhar as atividades remotas, seja pelo não acesso às tecnologias, seja pelas demandas domésticas ou pela necessidade de trabalhar pelo sustento, na maioria das vezes em condições precárias e na informalidade. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 29).

Quanto aos desafios de manter o interesse, a motivação e o aprendizado dos alunos, a Fundação Carlos Chagas (2020, p. 45) traz as seguintes informações:

- A **falta de motivação** dos estudantes para as atividades chegou a 51% em julho. Nos anos finais do Ensino fundamental, essa proporção foi ainda mais alta: 54%. Foi também nessa etapa que os familiares mais perceberam **pouca evolução no aprendizado** – para 56% dos estudantes;
- O receio de que os estudantes **pudessem desistir da escola** por não conseguirem acompanhar as atividades em casa passou de 31% em maio para **38% em julho, chegando a 43% nos anos finais do Ensino fundamental**;
- 48% dos professores acreditam que **menos da metade dos alunos aprendeu o esperado**.

Dados da pesquisa sobre o engajamento dos estudantes evidenciam que 32% não realizaram as atividades recebidas da escola na semana anterior à entrevista, em 14% dos casos, os estudantes haviam recebido atividades para realizar, mas não o fizeram; em 19%, a escola não havia oferecido atividades ou os familiares não souberam informar se estas haviam ou não sido propostas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 48).

O documento ainda informa que, dentre outras condições impostas de forma emergencial, a falta de planejamento prévio e capacitação adequada e de mecanismos de acesso para os estudantes deixaram marcas que continuarão a desafiar a educação brasileira mesmo após a retomada de aulas presenciais (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 90).

No entanto, o desafio maior é o causado pelas imensas desigualdades sociais. Entre os fatores, destacam-se

Fatores estruturais – como nível socioeconômico, cor/raça e gênero – estão na base das desigualdades sociais no Brasil e relacionados a trajetórias escolares, que historicamente indicam, para esses grupos sociais – em particular para meninos e negros – maiores desafios no que se refere às taxas de repetência e abandono no 3º e 6º anos do Ensino fundamental e no 1º ano do Ensino médio. As estratégias de retomada das aulas presenciais deverão considerar tais fatores e demandarão esforços intersetoriais, dado que os fatores associados às desigualdades extrapolam os muros das escolas. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 90).

É por meio da educação os estudantes oriundos de meios desfavorecidos podem aumentar a probabilidade da respectiva mobilidade social. De acordo com Sen (2000), a liberdade para participar da vida social, política e econômica da comunidade requer conhecimentos e um grau de instrução básico, e negar a oportunidade da educação escolar a qualquer grupo é imediatamente contrário às condições fundamentais da liberdade participativa.

Por outro lado, o RDH indica os danos causados pela privação de acesso à educação, “No caso das crianças que abandonam precocemente o sistema escolar ou que não recebem uma educação de elevada qualidade, as disparidades na aprendizagem podem tornar-se uma armadilha, com implicações vitalícias e mesmo intergeracionais.” (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2020, p. 42).

São informações que nos fazem refletir e consideramos que tal assunto deva ser amplamente explorado, pois, de acordo com Sen (2011, p. 6),

Compreender o mundo nunca é uma questão de apenas registrar nossas percepções imediatas. Temos de “ler” o que sentimos e aparentemente vemos para então questionar o que essas percepções indicam, tomando cuidado para não cometermos injustiça ao tirar conclusões baseadas principalmente em sinais.

Os impactos são profundos. As privações evidenciaram-se no seio de famílias com baixa renda, onde concentram-se problemas de acesso às tecnologias, mas também problemas de saneamento básico, de fome e de um ambiente desfavorável para estudos. Tais privações representam um obstáculo para o formato de ensino remoto, tanto para alunos quanto para professores. De acordo com Sen (2000), as privações devem ser retiradas para que os seres humanos possam usufruir de uma maior liberdade e uma melhor qualidade de vida.

A educação pede socorro! No entanto, “não cabe esperar soluções milagrosas e rápidas para os males detectados. Assim como diagnosticar uma enfermidade não leva automaticamente à cura, detectar o mau funcionamento da educação não significa ter clareza das soluções.” (SACRISTÁN, 2007, p. 156). É urgente a necessidade de um compromisso maior com a educação, políticas públicas que busquem minimizar a exclusão digital, tanto de acesso quanto de falta de capacidades para utilização das tecnologias. É preciso olhar para alunos e professores e perceber as reais necessidades, para então promover o acesso inclusivo à uma educação com qualidade.

Palavras-chave: liberdade; privações; desigualdade social; educação; pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.senado.leg.br>. Acesso em: 14 jan. 2021

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus - um olhar sobre múltiplas desigualdades.** [S. l.]: FCC, out. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

OLIVEIRA, João F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. **Além do rendimento, além das médias, além do presente**: desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. New York: PNUD, c2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. Tradução: Rolando Roque da Silva. [S. l.]: Ed. Rindo Castigat Mores, 1965. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv00014a.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução: Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ZAMBAM, Neuro. Democracia – um viés privilegiado na busca da justiça. In: PICHLER, Nadir Antonio; TESTA, Edimárcio (org.). **Epistemologia, ética e hermenêutica**. Passo Fundo: Editora UPF, 2005.

CIÊNCIA E TECNOLOGIAS VERSUS (DES) HUMANIZAÇÃO

STRIEDER, Roque
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
roque.strieder@unoesc.edu.br

GIRARDI, Araceli
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
araceli.girardi@gmail.com

Diariamente constatamos a eficácia das ciências e das técnicas. Ambas testemunham a força da condição humana sobre o ser humano, sobre outros seres vivos e também sobre o entorno ambiente – a natureza. Ciência e técnica são frutos do glorioso império racional, que de certa forma se tornou um falso mito unificador, uma vez que também exige a obediência, a exclusão e a negação, como fontes base, para a estruturação nominada de social. Essa tirania é também impeditiva para experiências de escolhas com responsabilidade, liberdade e ética.

É próprio do conhecimento objetivo fazer desaparecer a pessoa, já que tornada passiva e neutra. E é também o conhecimento objetivo que produziu e ainda produz um domínio tecnológico dos processos tanto de vida como de morte, de viver e de conviver, por controlar, basicamente, não só os nascimentos e as mortes, mas as vivências, a doença e a dor. A violência dessa dominação se alarga na relação direta do quanto mais eficaz for, mais há de conferir um poder de vida, mas, também de morte, aos que a dominam. E, talvez algo ainda pior, como uma outra contradição profunda, esta, relacionada com as consequências morais da descoberta dos mecanismos que produzem a nós mesmos, corpos e espíritos, a nós e aos nossos comportamentos via projeto genoma, terapias gênicas, algoritmos, entre outras.

É diante desse encontro racional, mas de desencontro humano que Morin (2010) se manifesta afirmando

A razão torna-se o grande mito unificador do saber, da ética e da política. Há que viver segundo a razão, isto é, repudiar os apelos da paixão, da fé; e, como no princípio de razão há o princípio de economia, a vida segundo a razão é conforme aos princípios utilitários da economia burguesa. Mas também a sociedade exige ser organizada segundo a razão, isto é, segundo a ordem, a harmonia [...]. O culto da deusa Razão vai ser ligado ao Terror, e os destinos da razão e da liberdade deixarão de ser indissolúveis. Sobretudo, produzem-se recusas e reflexos (romantismo) do racionalismo.

A 'humanização' pela técnica e sua base racional tomou o lugar do animismo¹ e da magia². Mas, o seu sucesso é ainda muito relativo pois foi necessário pagar o seu preço por uma

¹ Animismo: Doutrina que afirma a existência da alma humana, considerada como princípio e sustentação de todas as atividades orgânicas, em particular as percepções, sentimentos e pensamentos. Também referente à crenças de humanos primitivos de que todas as formas identificáveis da natureza possuem uma alma e agem intencionalmente

² Magia: Arte, ciência ou qualquer prática baseada na crença da possibilidade de influenciar o curso dos acontecimentos produzindo efeitos não naturais. Ela se vale da intervenção de seres fantásticos e da manipulação de algum princípio

despersonalização da razão tecnológica. O termo pejorativo 'tecnociência' serve para denunciar esse fenômeno, que faz temer que a humanização eficaz e operacional da natureza apenas leve a uma naturalização despersonalizante do humano (ATLAN, 2000). Daí resulta um estado de crise em que sempre mais ciência parece querer dizer sempre menos 'humanidade'. Porém, no reverso e na direção do que seria um conhecimento pleno pelo determinismo, reside a possibilidade da responsabilidade, da liberdade e de uma outra natureza, na qual mais ciência quererá dizer mais liberdade.

De ordem e, com sustento na tecnociência criam-se mecanismos de vigilância, dispositivos de controle e punição, de algoritmos que produzem a nós mesmos, nossos corpos e espíritos, produzindo e conformando nossos comportamentos e nossas condutas. Considerando esses encontros e desencontros, cabe colocar a situação problema: porque e como colocar limites à *hubris* tecnológica envolvendo-a em prudência para evitar sua presunção de onipotência? O domínio e a exploração da natureza, de outros seres vivos e de outros seres humanos segue marcando presença na ordem do dia, por meio da técnica e da dominação que, no anonimato do racionalismo se torna possível. É coerente reconhecer que os conhecimentos pela tecnociência, inauditos no decorrer dos últimos séculos, transformaram a forma de viver dos humanos, a forma de sentir-se humano, de maneira radical considerando as dimensões cognitivas e conviviais. Porém, as evoluções seguem sendo muito lentas em termos de dimensões afetivas e éticas.

A ciência atual é objetiva e impessoal. Ela triunfa em seus procedimentos de domínio sobre a natureza graças ao seu método, baseado num consenso operacional, que estabelece uma distância entre o objeto do nosso conhecimento e a nossa vida interior na sua subjetividade. Esse distanciamento caracteriza-se pela desumanização pois, a pessoa humana não mais é considerada o foco central. O fantástico avanço tecnológico que ocorria e ocorre como uma espécie de anexo impessoal acaba dirigindo nossa existência de forma independente sem que possamos prever os seus rumos e alcances. Nesse sentido ninguém está seguro, uma vez que os avanços e benefícios tecnológicos podem significar catástrofes, sem que sejam previsíveis em sua origem, ou sua amplitude e consequências.

Frequentemente no "mito racional do Ocidente", se vê a racionalidade na repetição habitual de comportamentos preditivos (a partir de grande volume de dados faz-se projeções para amanhã – os algoritmos...), comuns a todos ou à maioria que constitui a norma. Esta é, então, imposta não como regra exterior, caída do céu, mas como resultado inelutável da racionalidade do nosso conhecimento e, ignorá-la constitui uma transgressão, não só em relação às leis da moral ou do social, mas também uma transgressão às leis da razão. Esse mito unificador, como método científico, que inventou também os seus próprios rituais, como única fonte de verdade, "sempre objetiva", será imposto a todos e, conseqüentemente, de forma imperativa, ou seja, autoritária acentuando o caráter de mando e de autoridade hierárquica. Sua eficácia técnica, serve então de fundamento à crença na verdade dos resultados, o que implica na aplicação do mesmo

oculto supostamente presente na natureza, seja por meio de fórmulas, expressões a seres ditas, rituais ou de ações simbólicas.

método aos fenômenos humanos, como se fossem também objetivados. Infelizmente, para que esse método possa ser aplicado, é preciso que o seu objeto – neste caso, a realidade da vida dos seres humanos, enquanto indivíduos e em sociedade – se torne tão controlável e replicável quanto possível, ou seja, que os indivíduos sejam trivializados. É essa trivialização que nos torna cada vez menos humanos e que afasta cada vez mais o objeto destas ciências da realidade da vida e das vivências como humanos.

A explicação por causas mais ou menos ocultas, seja por meio dos mitos, por meio de base mística, de aposta em magias ou mesmo em profecias, passa a ser substituída, no contexto da objetividade, por leis gerais que explicam não somente o desenrolar dos fenômenos, mas também as causas e o aparecimento das suas instâncias específicas. Na falta de princípios de explicação definitiva das coisas, o conhecimento da causa continua a ser aquilo que possibilita agir sobre um fenômeno, seja para determinar o seu aparecimento ou ao contrário, preveni-lo conforme seja considerado desejável ou não. Parece, então, que supomos explicar fenômenos que só parcialmente podem ser enquadrados em generalizações, mas que de fato ultrapassam largamente o campo limitado dos conhecimentos empíricos eficazes – como as experiências singulares do viver e do conviver.

É nesse contexto que Atlan (2000) entende restar uma previsão estatística, o cálculo de probabilidades como método capaz de domesticar o acaso. Dessa forma, admite-se como hipótese básica que todos os acontecimentos ou todos os indivíduos, constituem um fenômeno aleatório considerado indiscernível, confuso e indistinto. Está dada a possibilidade para que as leis gerais, válidas na termodinâmica estatística de moléculas, sejam aplicadas a comportamentos humanos de massa, como frequência a locais públicos, transportes coletivos, circulação e consumo de produtos, sondagens de opiniões..., eis o papel dos algoritmos. Assim, já não importam as causas múltiplas e desconhecidas dos comportamentos individuais, mas, sim o comportamento médio conhecível com grande precisão. As implicações daí

resultantes podem ser drásticas, pois pode entender-se que cada indivíduo conhece – ou julga conhecer –, por si mesmo as causas dos seus comportamentos e crê mesmo haver decidido livremente sobre eles, após suposta deliberação. Entenda-se que esses comportamentos planejados são de fato determinados por obediência às leis estatísticas que os descrevem e permitem prevê-los. Em outras palavras: trata-se de comportamentos produzidos.

Então, é possível entender que, para os neoliberais, importa desenvolver uma atitude reducionista, segundo a qual tudo, fenômenos naturais e ou sociais, devem ser explicados a partir de encadeamentos causais de fenômenos físicos. Levada ao extremo, essa atitude leva a um monismo materialista – mercantilista e consumidor – a impedir espaço para o espírito, espaço para o pensamento como fenômeno autônomo, ou mesmo para a vontade, o desejo e demais intencionalidades expressas por individualidades autônomas. Da mesma forma, esse monismo materialista, não deixa qualquer espaço para a afetividade, ou para o mundo da arte e da estética, já que uma ciência completa é capaz de explicar, reduzindo-as a fenômenos físicos, plenamente

mensuráveis como o número áureo para a beleza, ou reduzidas às interações moleculares, que ocorrem no cérebro, presentes em expressões como “deu química” e, namoramos...

Na esteira neoliberal e na lógica do produtivismo tecnificado, tudo é programado de forma separada e, cada fragmento é possuidor de determinada hierarquia. Cada um é e se coloca em seu lugar com a finalidade de melhorar a eficiência e “aproveitar”/“explorar” melhor a si mesmo e ao tempo. Não importam as qualidades individuais pois, ao serem separadas as funções, basta ser competente, ser empreendedor de si mesmo e salvar-se a si mesmo. Esse racionalismo lógico produtivista semeia a crença do desprezo ao diferente, considerado inferior, contrário e anormal. Uma lógica que também adentra os ambientes escolares substituindo a formação pela instrução e visando a instrumentalização do estudante. Essa instrumentalização, no contexto da racionalidade toyotista/neoliberal³, visa capturar as mais íntimas dimensões da vida humana, produzir em grande escala técnicas utilitárias de fabricação de desejos, dispositivos de controle das condutas, normalização dos comportamentos e regulamentação dos processos de subjetivação.

Na apresentação da obra de Sloterdijk (2000) em texto na orelha de capa Bojadsen, questiona: “Para onde nos levará o fim do humanismo literário enquanto utopia da formação humana?”, “Como nos posicionar frente ao homem redesenhado, frente às manipulações genéticas que sabemos serão feitas quer se queira ou não?” Na atualidade tecnocrática parece, plenamente admissível substituir o humanismo literário pela técnica, pelas terapias gênicas, pelas oficinas, e pelos algoritmos.

Escreve Sloterdijk (2000, p. 50) que no terreno movediço da antropotécnica política, anunciada por Platão, encontra-se um preâmbulo que trata “não apenas da condução domesticadora de rebanhos já por si dóceis, mas de uma neocriação sistemática de exemplares humanos mais próximos dos protótipos ideais.” Para Sloterdijk (2000, p. 48) manter seres humanos em comunidades que se assemelham a parques zoológicos e, pastoreá-los como população, a partir de uma base exclusivamente racional, passa a ser “uma tarefa zoopolítica. O que pode parecer um pensamento sobre a política é, na verdade, uma reflexão basilar sobre regras para administração de parques humanos.”

Nessa lógica da administração de parques humanos formalizou-se uma biopolítica,⁴ geradora de uma economia política, cuja meta é governar a liberdade dos outros, administrar suas vontades, dirigindo-as para metas previamente estabelecidas, dentre as quais também citamos o silêncio na obediência. Obediência a um ser/indivíduo empresarial, cuja meta é realizar-se na satisfação dos fazeres, enquanto retrai em si o potencial de reflexão. Desligado do aval reflexivo torna-se um ser vivente dessubjetivado uma identidade sem pessoa (AGAMBEN, 2009), massa de manobra,

³ Para aprofundar sobre essa lógica racional, sugerimos, entre outros: Dardot e Laval (2016a, 2016b).

⁴ A biopolítica (FOUCAULT, 1999) é um fenômeno que formula a articulação entre a anatomopolítica dos corpos, uma característica dos mecanismos disciplinares, com uma biopolítica das populações, via mecanismos de regulação e segurança. Um poder a ser produzido a partir do saber sobre a vida, uma espécie de investimento maciço sobre a vida e seus fenômenos, a partir de uma tecnologia métrica que transforma a população em objeto de intervenção política, em objeto de gestão e de governamentalidade. Para Foucault (2005, p. 293), “essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que tem certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares.”

indiscernível na população. Nas palavras de Baumann (2005) um ser redundante⁵ e, portanto, totalmente prescindível⁶. Como consequências ficam reforçadas a sensação de vazio interior, um vazio que fragiliza e pode até anular o horizonte de esperanças ao alargar a incapacidade para opções profundas de sentido e alimentar o menosprezo pela reflexão questionadora.

É para essa massa indiferenciada que a tecnociência gesta e desenvolve o modelo das oficinas onde “se lê pouco e com pressa. Se discute menos do que se fala.” (LAFUENTE, 2020). Nesse modelo “pedagógico” instrumentalizado o objetivo não é problematizar conceitos, práticas, códigos, dispositivos ou mesmo as tecnologias em estilo de tecnocracias. O objetivo é moldar e adequar rapidamente a se tornarem leitores de tutoriais. Oficinas, sempre concentradas e curtas, porque não lhes cabem espaços para tentativas, para o incerto, o imperfeito. Trata-se de espaços de estagnação onde se forma gente obediente e conformista. Na contramão dessa lógica, a reflexão cria dinâmicas capazes de evitar a produção de mais excluídos, mais minorias, mais periferias, mais invisíveis, mais redundantes e prescindíveis...

Voltemos à nossa problemática: como podemos evitar a fantasia da onipotência da *hubris* tecnológica, envolvendo-a em prudência? Ainda, porque o faríamos e, mais, desejamos fazê-lo? Mas, qual diferente ritual pedagógico, quais diferentes experiências formativas, de abrangência individual e coletiva, qualificariam a criação de sensibilidades e de imaginários capazes de efetivarem um universo de relações para além de um domínio existencial capitalista e desumanizador? Entendemos que, tanto o conhecimento quanto a tecnociência podem ser priorizados para contemplarem domínios existenciais de relações com um outro qualquer, baseadas na responsabilidade e na liberdade como formas de viver e conviver. Nessa forma de conviver haveria de persistir a criação de desejos de mais liberdade e confiança, de menos subjugação e obediência, menos alienação e individualismo, para mais colaboração e mais coletividade.

Para isso, torna-se imprescindível reconhecer a existência de diferentes tipos de racionalidades (MORIN, 2010), diferentes formas de conhecimentos (SANTOS; MENESES, 2009) que diferem do científico e diferem profundamente quanto aos domínios de legitimidade dos fundamentos das suas verdades, bem como, quanto aos interesses da razão em jogo no seu exercício. É momento de jogar diferentes jogos, que apenas existem pela especificidade das regras que os definem em contextos singulares. Todo e qualquer jogo, científico ou não, persiste na construção de “realidades”, de verdades, que efetivamente não passam de um consenso aceitável por seus adeptos. Regras consensuadas, nem sempre totalmente consciente, nem de interesses claramente explícitos para todos os integrantes que constituem determinada comunidade, ou conjunto dos adeptos de uma tradição, mas certamente funcionam como sistemas auto-organizativos abertos a vários níveis de significação.

⁵ Redundante: “ser extranumerário, desnecessário, sem uso [...] Os outros não necessitam de você. Podem passar muito bem, e até melhor, sem você. Não há uma razão auto-evidente para você existir nem qualquer justificativa óbvia para que você reivindique o direito à existência. Ser declarado redundante significa ter sido dispensado *pelo fato de ser dispensável*.” (BAUMAN, 2005, p. 20).

⁶ Reforçamos aqui com um questionamento feito por Maturana e Varela (1997, p. 114): “Que importância tem o que acontece a um indivíduo, ou a vários indivíduos, se seu sacrifício é um bem da humanidade?”

Será nesses jogos, em diversidade, que reside a possibilidade de compreender ser a "singularidade irreduzível do indivíduo [...] constitutiva da natureza dos seres humanos, no seu corpo e no seu espírito indissociados." (ATLAN, 2000, p. 70). Por mais que se tente patentear a massificação produtivista e consumista, a universalização de leis e dispositivos de controle, a homogeneização uniformizante de cultura e tradição, um grito de "não" terá a persistência na impossibilidade de suprimir a singularidade. Não é prudente, pois, por inúmeras razões, também as de ordem social desejar tornar todos indiferenciados pois, já não saberíamos quem é quem, quem possui o que...

Assim a expressão prudência merece destaque e consideração, atenção e efetividade. Cedemos a palavra à Shattuck (1998, p. 224) para externar seu alerta "A ciência não é nem um pecado e nem um Graal. Não sendo nossa filha, e sim nossa invenção, a ciência como disciplina jamais se tornará adulta a ponto de pensar e assumir responsabilidades por si mesma. Somente os indivíduos podem fazer essas coisas." Cedemos ainda a palavra a Sloterdijk (2000, p. 45) para igualmente externar seu alerta, mais especificamente voltado às terapias gênicas: "Já que as meras recusas ou abdições costumam falhar devido a sua esterilidade, será provavelmente importante, no futuro, assumir de forma ativa o jogo e formular um código das antropológicas."

É nesse sentido que se pode desejar esperar por ambientes formativos, sejam escolares ou não, capazes de desenvolverem experiências formativas tecidas pela retomada de também experiências éticas, criando sensibilidades capazes de minimizar o grave fluxo das tentações da onipotência, das tentações de domínio explorador e de servidão à serviço de interesses particulares, a serviço do exercício do poder, na forma de biopoder. Consideramos fundamental a criação de sensibilidade visando compatibilizar, com sabedoria, a utilização da inteligência, uma sabedoria criadora em substituição à predominante utilização astuciosa baseada na exploração.

Palavras-chave: educação; ciência; tecnociência; experiências formativas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2009.

ATLAN, Henri. **O livro do conhecimento: as centelhas do acaso e a vida**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

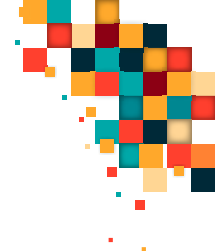
BAUMANN, Zigmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016a.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **O Olho da História: Revista de Teoria, Cultura, Cinema e Sociedades**, Salvador, n. 22, abr. 2016b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Curso no Collège France (1975-1976).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: E. Graal, 1999.



LAFUENTE, Antônio. Educação: a aposta radical do oficinar. **Ary Ramos**, 11 dez. 2020.

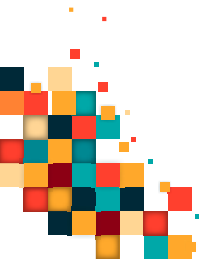
MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**: autopoiese a organização do vivo. 3. ed. Porto alegre: Artes Médicas. 1997

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 14. ed. rev. e modificada. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SHATTUCK, Roger. **Conhecimento proibido**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação da Liberdade, 2000.



COMPLEXIDADE: PERSPECTIVA DE RECONSTRUÇÃO FORMATIVA

PINTO, Valmir de Jesus
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
avalmirpinto@hotmail.com
Financiamento: FUMDES

O texto é resultado de pesquisa de mestrado, defendida na linha de Processos Educativos, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Unoesc – Campus de Joaçaba. Tendo como ponto de partida o pensamento complexo escrito/desenvolvido por Edgar Morin, mas buscando contribuições de outros autores, objetivando confirmar a importância do pensamento complexo em substituição aos individualismos dos pensamentos mutilantes. A complexidade é um convite para a reconstrução do pensamento. Não encontramos na sua essência, uma metodologia, pois o seu método é explorar os conceitos e adentrar na escuridão acortinada pelo cartesianismo.

Nesse sentido buscamos reflexões sobre como o pensamento complexo amplifica o potencial formativo, articulado à reflexão como princípio construtivo de experiências de aprendizagem enquanto também experiências de convivências?

O cartesianismo, desenvolvido como método em volume único, por Descartes, intitulado o Discurso do Método (2001), se sustenta na visão de ser humano como sendo uma máquina que pensa. Para Descartes, esses corpos, naturais ou os fabricados não teriam diferenças, pois o corpo humano responderia aos princípios de ordem. Essa visão reduz o humano a um ser racional. E, essa redução e negação do humano o induzem a ações frias e calculáveis. No pensamento cartesiano as partes compõem o todo de forma disjuntiva e esse todo cartesianista alimenta conhecimentos fragmentários ou especializados. Nas palavras de Morin (2000) esse princípio reducionista reprime o complexo, transformando o humano em objeto mecânico e com ações programadas e controláveis. O conhecimento reduzido às partes nega a construção que o todo produz e se limita ao calculável e ao estimável. Nessa maneira de pensar, o humano desvaloriza seus sentimentos, suas emoções, se torna frio e o seu agir também se fragmenta sem reflexões com o todo.

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção. (MORIN, 2000, p. 42).

As relações de controle, integrantes do método cartesiano, fazem parte das tramas do poder com a intenção de dominar e subestimar o pensamento complexo. A sua base está relacionada

ao poder, sustentada na propriedade, na posse, no ter, que domina e numa lógica neoliberal que estimula o individualismo. A sociedade se move pelo racionalismo, com ações mecânicas e centrada nas relações de poder e controle. Diferentemente, o pensamento complexo nos leva a um pensamento organizado, que requer uma reforma paradigmática ao invés das reformas programáticas do pensamento. Essa reforma, organizacional, requer reformas no ensino que, por sua vez, podem levar à reforma do pensamento e vice-versa: essa nova forma de pensar exige novas formas de ensino e diferentes compreensões de aprendizagem. Nesse contexto, Morin (2008) afirma que a complexidade não tem por objetivo rotular, receitar ou fornecer manual que determina um passo a passo. O pensamento complexo valoriza a organização lógica, ordenada e científica, mas estabelece um compromisso com o pensamento dialógico destes com a obscuridade da desordem, do incerto, do imprevisível, estabelecendo o equilíbrio destes pensamentos a fim de ampliar o campo visual e conferenciar os enigmas do mundo.

A palavra complexidade não é a palavra-mestra que vai explicar tudo. É a palavra que vai nos despertar e nos levar a explorar tudo. O pensamento complexo é o pensamento que, equipado com os princípios de ordem, leis, algoritmos, certezas e ideias claras, patrulha o nevoeiro, o incerto, o confuso, o indizível, o indecidível. (MORIN, 2008, p. 231).

A teoria da complexidade não traz a ideia de caminho a ser trilhado, mas sim um convite para despertar para a pluralidade de pensamentos e reflexões frente a cultura simplista na qual prevalece o sentido de ordem, de fechamento, de absolutos. O autor afirma que pensar não é se apropriar de ideias ordenadas ou desordenadas. O pensamento precisa ser complementar e organizador no qual a ordem e a desordem constroem diálogos visando reconhecer segredos que tanto a desordem quanto ordem desconhecem quando as concebemos distintas e dissociadas e as condicionamos a serem antagônicas.

As mudanças que se efetivam na sociedade, no meio ambiente, na política e outros, não ocorrem de forma isolada e nem tampouco na ordem, por fragmentos e perfeições. Geralmente elas precedem de conflitos, manifestações opostas e reações de reconstruções e/ou dos envolvimento de diversas variáveis e estados contraditórios diversos. Morin (2008) afirma que o ponto inicial para o desenvolvimento da teoria da complexidade é a religação de pontos que o pensamento mutilante desfez. Assim ele concebe que:

O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentarmos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. (MORIN, 2008, p. 176).

O autor afirma que a complexidade tem a ambição de reconhecer, estarem as partes interconectadas e articular, para religar disciplinas e conhecimentos cotidianos. Em outras palavras, Morin almeja um conhecimento, inter, multi e transdisciplinar

Para fazer menção à complexidade, Morin desenvolveu o Método que, diferentemente do cartesianismo, é desenvolvido em seis importantes obras que procuram sustentar, com muito afincos os envolvimentos, a multidimensionalidade e as interconexões do pensar complexo, do entender complexo, do compreender-se integrando uma totalidade. Foram quase três décadas (1977 - 2006) de desenvolvimento de um método que não está pautado em fornecer receita e nem se fechar em uma proposta, mas fornecer possibilidades de construção de conhecimentos com base em pensamentos complexos. O primeiro volume da obra tem por título: *A natureza da natureza* (2013) (Faço as indicações de edições disponíveis e não necessariamente à edição original), trazendo a correlação entre ciência humana e ciência da natureza na perspectiva do pensamento complexo. A complexidade reconhece a existência do desconhecido, aquilo que pode ser desvelado e/ou construído. O segundo volume faz reflexões sobre *A vida da vida* (2011a): refere-se a uma perspectiva histórica da vida antes da existência do humano, além da visão de que o humano é o resultado e o autor das suas realidades. Na edição de 2011, do segundo volume, Morin (2011a) afirma que a construção do método ocorre sob a visão da incerteza, qual seja, aquilo que desestabiliza, o que é imprevisível.

Já no terceiro tomo Morin (2012a) descreve *O conhecimento do conhecimento*, apresentando como centro das discussões a fragmentação do saber. Afirma ser essa fragmentação fruto de uma lógica de pensar, gestada nos primórdios da modernidade, particularmente com Descartes, Newton e outros. Para superar essa fragmentação, o autor sugere fomentar a tríade: as ciências biológicas, físicas e humanas pois a complexidade não pode ser pensada de maneira dissociada e isolada precisa estar imbricada nessa dinâmica, para de fato se transformar em uma tríade inseparável nas suas relações. Morin (2012a) deixa claro em sua reflexão que, para desenvolver o processo de conhecer a natureza, se deve experimentar a sensação da diferença e da exclusão em relação a natureza para, a partir de então, perceber a importância e a interdependência em relação aos elementos da natureza.

O quarto volume traz como título: *As ideias: habitat, vida, costume, organização* (1998). Este tomo tem como princípio reflexivo o mundo contemporâneo, aquilo que impede o ser humano de conhecer de forma abrangente e contextualizada, um ficar preso a ciência estática. Morin dialoga numa perspectiva organizativa do sistema de pensamento. A noologia realiza ligações entre a linguagem e a lógica. A teoria da complexidade procura compreender a dialogia para que haja equilíbrio entre os extremos.

Já, na quinta obra, Morin (2012b) expõe que o ser humano tem uma genética que auxilia na sua determinação para viver e trabalhar na e pela sociedade, potencial para realizar a evolução social tendo a liberdade e a autonomia como expectativas, dependendo das escolhas e do assumir as responsabilidades. Lembra que a humanidade está em constante construção e, a abordagem nesse livro refere-se à personalidade humana, sua tessitura com a sociedade, com a cultura, a

política, a ética, sua relação com o semelhante, com o cosmo e consigo mesmo. Por isso, o professor traz como título dessa obra: *A humanidade da humanidade* (2012b).

O sexto tomo se apresenta intitulado: *Ética* (2011b). Nesse volume, Morin (2011b) diz que um conhecimento complexo é perpassado pela ética, tanto interna quanto advinda do espaço externo e cultural através de crenças e normas. O autor afirma que a modernidade precisa atingir a ética através da responsabilidade e da solidariedade. Por esse motivo faz-se necessário fortalecer a consciência daquilo que é importante para a realização humana como: amor, amizade, fraternidade. Nesse módulo, Morin nos responsabiliza pelas nossas escolhas e convida a refletir sobre as consequências das nossas escolhas. Por tratar a complexidade como sendo um problema a ser reconhecido pela humanidade, esse módulo tem uma admiração muito grande por parte do autor. A ética desenvolve no ser humano a compreensão de que somos ao mesmo tempo indivíduo, sociedade e espécie. Assim, o autor firma a esperança de que a humanidade desenvolva a ética na sua completude.

A complexidade, a partir das leituras do Método, proporciona entendimentos sobre diversas variáveis e incertezas, além de nos provocar a ir além das fragmentações e dos fechamentos. Ao negar as incertezas nega-se o contraditório e bloqueia-se a possibilidade de estabelecer diálogos, prevalecendo a verdade, a ordem e a obediência. O pensamento complexo, diferentemente do pensamento absoluto e fechado, nos leva a um pensamento multidimensional. Nesse sentido enfatizamos as palavras de Morin (2008) que reconhece a dificuldade de pensar de maneira complexa, uma vez que prevalece ainda a certeza absoluta, porém encontra no pensamento multidimensional a possibilidade de enterrar o absoluto e abrir diálogos a fim de contextualizar e reformular o pensamento:

A complexidade parece ser negativa ou regressiva já que é a reintrodução da incerteza num conhecimento que havia partido triunfalmente à conquista da certeza absoluta. É preciso enterrar esse absoluto. Porém, o aspecto positivo, o aspecto progressivo que a resposta ao desafio da complexidade pode ter, é o ponto de partida para um pensamento multidimensional. (MORIN, 2008, p. 188).

O autor não se opõe ao pensamento formal e quantificável, mas sinaliza suas fragilidades e suas insuficiências. O pensamento dialógico proporciona a reformulação do pensamento em direção a complexidade, como escreve, trata-se da “junção de conceitos que lutam entre si.” (MORIN, 2008, p. 192).

No contexto da complexidade e nesse pensamento multidimensional, podemos refletir sobre os contextos culturais, seus vazios, suas forças de dominação, suas variáveis fechadas e certas, para compreender o quanto são frágeis e insuficientes para a atualidade de convívios complexos. “Não se deve mais continuar a opor o futuro radiante ao passado de servidão e de superstições. Todas as culturas têm virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias.” (MORIN, 2000, p. 77). A cultura vai se reconstituindo e resignificando, portanto o futuro deve ser complementar, a convivência requer uma resignificação do termo cultural, precisamos entender que estamos vivendo em uma era planetária e que as partes poderão complementar e



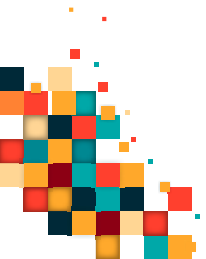
integrar um todo sustentável. A cultura de uma nação poderá se nutrir de outra, sem sustentar a ignorância, a superação e o poder. Se pensarmos somente nos individualismos, sem referenciar o todo, não se consegue refletir sobre a totalidade. Esse princípio sistêmico conforma o pensamento complexo, reconhece as inter-relações com as partes e reconhece a conexão com o todo. Nessa relação, o todo é maior do que a soma das individualidades, como afirmam Sá e Behrens (2019, p. 22) "a vida humana, natural, social e física é um entrelaçamento de sistemas complexos que se interdependem e interpenetram dialogicamente." Essa formulação do pensamento não teria um ponto de partida inicial, sua perspectiva é de que o pensamento seja reformulado, reconstituído e não ignorado. Segundo Morin (2003, p. 89) "É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*."

A formação humana atual, enquanto unidade, se estabeleceu através da sua linha de tempo complexa. Essa formação foi construída na dialogia entre ordem e desordem. Mas a linearidade enaltece o sentido de ordem, justamente para estabelecer princípios lineares na economia, na sociedade, na política e na natureza. Assim, Morin (2008) afirma que apesar da história trazer as marcas da desordem, existe um determinismo estabelecido que procura reduzir, ou seja, esconder a desordem e o aleatório:

A história foi concebida como uma sucessão de guerras, atentados, assassinatos, conspirações, batalhas; uma história shakespeariana, marcada pelo *sound and fury*. Mas veio o segundo olhar, sobretudo a partir do século passado, quando se descobrem determinismos infra estruturais, se procuram as leis da história, os acontecimentos se tornam epifenomenais, e, muito curiosamente, desde o século passado, as ciências antropossociais, cujo objetivo é, todavia, extremamente aleatório, esforçam-se por reduzir a aleatoriedade e a desordem, estabelecendo ou julgando estabelecer determinismos econômicos, demográficos, sociológicos. (MORIN, 2008, p. 196).

Esse terceiro olhar que a racionalidade cartesiana ignora é o que dá sustentabilidade para o sentido de ordem. Porém, tanto na trajetória da humanidade, quanto na realidade atual, fomos e estamos envolvidos por sucessivos erros, corrupções, esbanjamentos, anulações, desastres, submissões, derrotas. Vivemos nessa instabilidade entre o bem e o mal, o bom e o ruim, o agradável e desagradável, a renda e o desemprego, a mutação da natureza. Mutações que, na maioria das vezes são resultados e consequências de ações humanas, fazendo mutações biológicas em seres vivos, desaparecimento de espécies da fauna e da flora, como também o surgimento de novas fontes de vida. Tudo isso, se pensado de maneira linear, descompromissa a atitude da humanidade e sua tendência é de fragmentar o pensamento e que, numa vertente simplista tudo acontece na mais pura harmonia e de maneira natural. Morin (2008) afirma que a vida não comporta uma sequência predeterminada, ela está sujeita às instabilidades e variações:

Quer dizer que a organização biológica (a vida) é não só um sistema metabólico assegurado, nas suas trocas com o sistema cibernético dotado de *feed-back*, ou possibilidade retroativa de autocorreção; a vida é também, mais profundamente,



Eixo 3 – Educação e filosofia

um sistema eventualizado, ou seja, capaz de enfrentar o acontecimento (acidente, aleatoriedade, acaso). (MORIN, 2008, p. 239).

Precisamos entender as relações e as transformações da natureza, da biologia e da humanidade reconhecendo relações interconectadas como possibilidade para perceber que nem todas as mudanças e mutações são naturais, muitas são respostas às ações e ambições resultantes de ações e atuações humanas. O ser humano complexo é compreendido como um ser na sua unidualidade, ou seja, não separa a ordem e a desordem, mas dialoga e reflete sobre ambas de maneira complexa. Também precisa ser entendido como biológico e cultural ao mesmo tempo. A unidualidade que os torna bom e mau não pode ser separada. Se faz importante também entender que o ser humano é ao mesmo tempo *sapiens* e *demens*. A complexidade humana não emerge somente de ações complementares, ela comporta conflitos e reações recorrentes nas interações cotidianas e imprevisíveis. É impossível programar e controlar um ser humano enquanto sistema operacional com ações frias e lineares.

O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária. É super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida. Exprime de maneira hipertrofiada as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo, alcança paroxismos de vida em êxtases e na embriaguez, ferve de ardores orgiásticos e orgásmicos, e é nesta hipervitalidade que o *Homo sapiens* é também *Homo demens*. (MORIN, 2000, p. 52).

É com essa concepção unidual de ser humano que a educação pode estabelecer relações e organizar práticas pedagógicas, valorizando as dualidades constitutivas, que o potencializam como humano e como biológico, num âmbito multidimensional.

O multidimensional quebra o princípio lógico das respostas exatas e não contraditórias, das verdades sem erros, da ordem sem desordem, das simplificações, das complicações, das aceitações sem reações. O conhecimento, seja no contexto do científico quanto do tecnológico estabelece sintonia com o conhecimento multidimensional. É nesse contexto que possibilita pensar em outros paradigmas para refletir e criar formas existenciais humanas diferentes e, preferencialmente melhores. A finalidade de uma cabeça bem-feita requer ações constantes em relação aos diversos níveis de ensino. Para Morin (2003, p. 33) numa cabeça bem-feita "Tratar-se-ia de um processo contínuo ao longo dos diversos níveis de ensino, em que a cultura científica e a cultura das humanidades poderiam ser mobilizadas."

As carências educativas resultam da ausência interpretativa e de ações a partir de uma cabeça bem-feita. A separação disciplinar e o não reconhecimento de interconexões são alguns condicionantes que fazem os alunos saírem da escola, após a conclusão de determinado nível de ensino, com a cabeça cheia de informações desarticuladas, com certificado de conclusão e aptidão, mas muitas vezes incapazes ou pouco capazes de interpretar, refletir, decidir e argumentar.

Os processos de conhecimentos na forma complexa requerem mudanças na postura do educador. Importa firmar sua atuação pela ética e compromisso. Ao disponibilizar informações,

o professor compartilha saberes e proporciona trocas de experiências que multiplicam as oportunidades dos alunos na construção de conhecimentos diversos.

Os princípios da complexidade nos encaminham para aprendizagens além dos reducionismos e nos desafiam a pensar para além do simplismo, tecer relações entre razão e emoção, subjetividade e objetividade, acertos e erros, religiosidade e ciência, entre outras dualidades que abrem espaços para romper as barreiras do conhecimento fragmentado e singular. Sendo assim, Sá e Behrens (2019, p. 6-7) afirmam que “quem se inicia na leitura das obras de Morin e outros autores que defendem a visão da complexidade e da transdisciplinaridade tende a se encantar e entender a importância de uma educação para a vida e não só para fazer provas nas instituições de ensino.” Os autores entendem que esse olhar para a complexidade e a transdisciplinaridade, oportunizam reflexões e construções de conhecimentos para a formação humana, ou seja, “uma educação para a vida”. Edgar Morin (2000) considera que a educação deveria ser entendida de forma planetária, ou seja, na sua totalidade.

Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, na obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade. A consciência de nossa humanidade nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e à comiserção recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária. (MORIN, 2000, p. 78).

Desempenhar uma educação com essa finalidade é correlacionar a cultura tecno/científica e a cultura social o que, segundo o autor, responderia aos desafios globais e complexos do viver cotidiano, social, político, local e universal. Para superar as cegueiras do conhecimento que impedem a formação humana, importa um diferente olhar. A educação pode alimentar a esperança da convivência social a iniciar na reflexão e na criação do desejo de conviver. Encontramos no pensamento complexo essa potencialidade para construirmos aprendizagens formativas, articuladas e entrelaçadas com as diferentes culturas e ciências, valorizando as experiências de convivências, onde o cotidiano poderá ser o ponto de partida para uma formação escolar mais humana e mais responsável.

Palavras-chave: pensamento complexo; formação humana; educação; multidimensional.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2008.

MORIN, Edgar. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 1998.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012b.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: Unesco, 2000.

SÁ, Ricardo Antunes de; BHERENS, Marilda Aparecida. **Teoria da complexidade. Contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

EDUCAÇÃO HOLÍSTICA E DECOLONIALIDADE

OLIVEIRA, Rosângela Pereira de
Associação dos Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA)
território.clio@gmail.com

Este texto germina de reflexões concernentes aos estudos da tese de doutoramento, defendida em 2020, em que estudei questões relacionadas ao currículo da Educação do/no Campo sob a perspectiva teórica da Decolonialidade, Quijano (1998, 2005); Walsh (2013); Mignolo (2003, 2007) e Dussel (1994, 2007). Tal olhar fez-me refletir quanto as múltiplas formas sob as quais estamos colonizados. Os autores analisam as expressões da colonialidade em nossos seres e saberes, alinhados às relações assimétricas de poder, fruto de processos de colonização e colonialidade ao sul do continente.

O objetivo deste trabalho é apresentar, em contraposição ao exposto, uma educação, que nomearemos holística, sob um ponto de vista alinhado às pedagogias decoloniais, no sentido de insurgir contra a invasão colonial que busca absorver cada dimensão do viver. Tais reflexões têm sido levadas ao universo virtual por meio de uma página no “*instagram*” @territorioclio com o objetivo de ocupar este espaço como “um Território de luta epistemológica, social e política, tanto em significado quanto em intencionalidade” (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2020). São reflexões iniciais para a construção de um projeto de pesquisa em nível de pós-doutoramento.

A metodologia centra-se em uma abordagem qualitativa com breve revisão de literatura acerca do conceito de educação holística.

Na construção da pesquisa de doutoramento, com as reflexões provocadas a partir dos autores que ancoram a perspectiva epistemológica alicerçada na Decolonialidade comecei a refletir quanto à abrangência do processo colonizatório quanto à formação humana (e, neste caso educacional), em Abya Yala. Como Abya Yala compreendemos:

[...] a forma sob a qual os povos originários¹ se referem ao continente que após a invasão europeia foi batizado América. É compreendida como terra fértil repleta de vida onde é possível deitar sementes para germinar e florescer. Tal designação tem sido assumida pelos Movimentos Indígenas e, posteriormente pela sociologia crítica, para designar os territórios da Nuestra América como sentido de terra de “viver”, como sangue vital (MIGNOLO, 2007). E como tal a compreendemos. (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2020).

Neste sentido, para pensar pedagogias decoloniais em Abya Yala, e a partir dela, considerei refletir na abrangência do processo educativo e das diversas possibilidades daqueles povos originários. Naquele momento, refleti com a perspectiva educacional dos povos Guarani. Para repensar o significado de ser, pessoa, ser humano, a relação com o cosmos, com a natureza, os

¹ Essa expressão tem sido assumida como autoafirmação para autodesignação em sua luta contra a generalização eurocêntrica dos povos nomeados como indígenas (PORTO-GONÇALVES, 2016).

outros seres vivos, os ciclos da vida. Reconhecer limitações impostas tanto pela colonização, quanto pela colonialidade.

Quanto à colonialidade compreendemos que difere de colonialismo, pois este último se concentra à subordinação política e econômica de um povo ou nação a um poder externo. Por outro lado, a

Colonialidade analisa os mecanismos que possibilitam a consolidação deste padrão de poder, sua permanência e abrangência após o final dos regimes propriamente coloniais, assim como os desequilíbrios decorrentes dele e naturalizados ao longo do tempo. (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2020).

E, portanto,

Nessa perspectiva, a colonialidade integra as construções materiais e simbólicas das relações assimétricas de poder. Nela se fundamentam os imaginários hierarquizantes de raças, etnias, nacionalidades, sexualidades e línguas, estruturando um paradigma que incorpora também a economia e a geopolítica [...] (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2020).

E foi a partir destes paradigmas que passei a questionar, que forma de educação poderia abranger a dimensões silenciadas dos seres e seus saberes, e nesta direção foi pensado o termo holístico, não trabalhado na tese, mas, sobreveio das reflexões trazidas com ela.

Em 2020, ainda em fase da escrita final do texto de doutoramento, participei de uma atividade proposta para grupo de mulheres “*Dona da História*” – DH, coordenado por Lisi Andrade, a coordenadora, com apoio de Arlene Gomes, que se propunha contribuir com mulheres para que lançassem seus projetos de trabalho em plataformas virtuais, com apoio de ferramentas sistêmicas. À época iniciei com uma amiga, Márcia Cardoso da Silva, uma página no “*instagram*” intitulada “*Histórias de Re-existir*”. Mais tarde contribuíram também uma monitora e uma estudante da Pedagogia da Alternância

O projeto estava alicerçado em três eixos: os princípios da pedagogia da alternância, as reflexões promovidas pelo método “*conscientia*” e os conhecimentos advindos do curso de Pedagogia Sistêmica que fiz no Instituto de Desenvolvimento Sistêmico para a Vida - IDESV. Por meio de “*lives*” trazíamos pessoas, referência em cada um dos referidos alicerces, a fim de refletir quanto às potencialidades de cada eixo assim como as possibilidades de integração destas perspectivas poderiam contribuir em uma construção pedagógica no sentido de Re-Existência (WALSH, 2013).

Conheci a Pedagogia da Alternância (PA) após concluir o mestrado, quando trabalhei como educadora popular do/no Campo no estado do Espírito Santo, pioneiro na PA no Brasil, onde se revela a força e a importância da constituição de um currículo orgânico, construído de forma participativa onde a comunidade é protagonista.

Uma pedagogia sob a qual os saberes do cotidiano vivido pelos jovens e suas famílias são valorados e respeitados, compreendidos também como ciência. A incorporação à prática pedagógica da preciosidade das místicas, a profundidade de uma pedagogia que considera o estudo com pesquisa essencial como metodologia do instrumental pedagógico e didático.

A integração das áreas do conhecimento, o envolvimento de educadores e educadoras, comunidade e estudantes. Todos comprometidos com uma formação integral em construção social que propaga valores e princípios tais como agroecologia e socioeconomia solidária.

O método “*conscientia*”² conheci durante a pesquisa de doutoramento na escola onde fiz a pesquisa de campo:

[...] É um outro fio tramado ao currículo da escola. Os conceitos centrais do projeto, de forma resumida, são os seguintes: liberdade total de sentir e pensar, e liberdade limitada de agir; a consciência é a nossa bússola; mal pode ser curado somente pelo bem; o amor é o sentimento básico da vida; solidariedade, responsabilidade coletiva e igualdade requerem democracia direta – democracia direta na economia e na política significa o poder do povo.

Pertti Sakari Simula, finlandês que vive entre o Brasil e a Europa há mais de 30 anos, foi quem desenvolveu o método e é seu principal divulgador, ele faz formações em vários espaços no Brasil e fora dele³. O pesquisador participou comigo de uma “live” apresentando o projeto na referida página em 2020.

A Pedagogia Sistêmica surge da absorção e aplicação, da abordagem sistêmica-fenomenológica de Bert Hellinger, para questões educacionais. Hellinger foi um pedagogo, filósofo e psicoterapeuta alemão que a partir de suas vivências com o povo Zulu passou a desenvolver o conceito das Constelações Familiares. Estas, segundo o pesquisador estão assentadas em três ordens (ou princípios, ou leis): pertencimento; hierarquia e equilíbrio. Tais princípios se tramam a composição dos sistemas familiares incluindo os ancestrais⁴.

O projeto Histórias de Re-Existir esgotou-se no exercício acima citado. Em maio de 2021, iniciei um novo projeto por meio de uma outra página no “*instagram* – @territorioclio”, desta vez sozinha, com heranças e aprendizados passados. O novo projeto tem os mesmos elementos anteriores, acrescidos de uma metodologia educativa que associa também a partilha de histórias, o apoio de terapias como Reiki e uso de Florais de Bach.

Reiki é um conhecimento e técnica japonesa, tão real e natural quanto a eletricidade e o magnetismo. REI – significa universal, espiritual, a Essência Cósmica que permeia todas as coisas e circunda tudo o que existe. KI – é a energia VITAL individual que flui em todos os organismos vivos e os mantém.

Os Florais de Bach são fruto das descobertas do médico, bacteriologista, patologista, diplomado em saúde pública e pesquisador Edward Bach, no início do século XX. Ele compreendia como fundamental atender para a personalidade, não para a doença, sendo que essa última seria efeito dos conflitos da alma. Compreendia que estar saudável é ter harmonia, integração, individualidade e integridade.

² Mais informações podem ser encontradas em: Disponível em: <http://conscientia.se/br/contato.php>. Acesso em: 1 out. 2020.

³ Ver Simula (2017).

⁴ Esta apresentação é breve, o tema das Constelações Familiares, ou sistêmicas, necessitaria um ensaio à parte. Será incluído nas referências bibliográficas que contribuem para o aprofundamento do tema. Ver Hellinger (2007).

Ao me deparar com estas reflexões, lembrei da complexa concepção educativa Guarani *teko*⁵. Para Meliá (2010), os Guarani concebem um processo formativo do “ser Guarani” que incorpora múltiplas dimensões:

Teko katu, como uma espécie de consciência entre o que a pessoa é e ela faz. Incorpora também sua identidade, e o pensamento reflexivo. *Teko marangatu*, modo ser religioso guarani, reflexo do modo de ser dos deuses, como se constrói a história das origens e se constroem modelos. *Teko porã* como uma teia de virtudes, sobretudo sociais, que regem também comportamentos individuais, inclui-se aqui o entendimento de reciprocidade. A igualdade que incorpora a relação com a natureza como virtudes individuais. Enfim, *teko* não é algo abstrato. É permeado de um entendimento de pertença ao todo. Não está fora da cultura do povo, pelo contrário, é concretamente coletivo, organização cultural, religiosa, é também idioma e linguagem próprios em pensamentos e simbologias. O processo educativo dá-se em um sentido além de tudo moral e espiritual: como se tornar “um bom guarani”. (PEREIRA DE OLIVEIRA, 2020 p. 121).

A perspectiva Guarani de educação apresentada pelo autor indica que, para este povo a educação é compreendida como o processo de formação humana. Trago este exemplo para apontar um elemento da colonialidade advinda da colonização que reverbera em outras dimensões: a colonialidade do saber está integrada a colonialidade dos ser. Àquela concepção não foi apenas rompida, foi ainda suprimida e silenciada. Foram sendo constituídas múltiplas formas de sectarizar a constituição do saber: Educação formal, informal, escolar, e ainda a divisão por áreas de conhecimento, a decisão de quais conhecimentos são considerados válidos, ou relevantes para a sociedade e em que medida.

Tais questões me fizeram considerar que abordagem poderia insurgir e considera a inteireza do ser humano em seu processo formativo. A presença do ser e saber que insiste em (Re)existir (WALSH, 2013), em Abya Yala, que se alimenta ao nutrir outras formas de constituir processos de educação sob outra concepção de conhecimento e saber. Aprendidos com a terra, com os ciclos da lua e com a natureza. Uma relação intersubjetiva que agrega um modo de viver biófilo.

Prática pedagógica decolonial que acontece no cotidiano e incorpora um caráter formativo agindo no sentido de internalizar conhecimentos, hábitos e atitudes de vida. Um entendimento profundo do significado de estar saudável. Agrega uma profunda compressão de uma perspectiva emancipatória de práticas de ensino e aprendizagem, incorpora dimensões de Decolonialidade do saber (LANDER, 2005), quando traz e trama múltiplos conhecimentos, não apenas científicos, mas artísticos, comunitários, ancestrais, cotidianos, políticos e culturais. Incorpora ainda propagar virtudes constitutivas de identidades coletivas reforçadas também em comportamentos individuais. (Re)existir (WALSH, 2013), incorpora a reciprocidade. Educação Holística.

⁵ *Teko* abarca uma noção de “cultura” comum as três etnias guaranis, Mbyá, Avá Guarani (Ñandeva, no Brasil) e pãi Tavyterã (Kaiowá, no Brasil), cujo território se estende por Paraguai, Brasil e Argentina, um caráter transfronteiriço que os Estados desses países têm muita dificuldade em reconhecer (MELIÁ, 2010, p. 37), fronteiras inexistentes em Abya Yala antes dos processos colonizatórios.

Em grego, holos significa inteiro, integral, totalidade, realidade, holos aponta para um universo constituído de conjuntos integrados, para além da mera soma das partes ou a fragmentação do todo. Para Carvalho (2017, p. 18),

[...] a abordagem holística é inclusiva e integrativa ao considerar interdependência entre as partes e o todo. A formação holística tem como objetivo reintegrar o ser humano à percepção e vivência do todo e, portanto, é contrária à especificidade e fragmentação dos saberes e o carácter fragmentado do ser humano. A formação integral do ser humano possibilita um novo modo de ser, de perceber, de pensar, de sentir e de agir.

E, para Behrens (2013, p. 101), “O docente com visão holística propicia ações que levem à criação, à imaginação e às atividades que promovam a aprendizagem, contemplando o homem integralmente.”

Em uma breve busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes⁶. A iniciar a procura, apenas com o termo “Educação Holística”, sem nenhum refinamento foi encontrada 171.761 incidências, sendo 116.654 em dissertações e 32198 em teses. O que pode denotar um crescente interesse pelo tema, apresentando em 2017, 16.004 e, em 2013 foram 10.609 pesquisas, distribuídas em diversas áreas de conhecimento: ciências humanas, multidisciplinar, ciências da saúde. Ao refinar a busca com a grande área de ciências humanas, mestrado e doutorado e em educação, encontramos 68.422 resultados, sendo que 764 estavam relacionados à educação escolar, destas 204 estão em nível de doutorado. No limite deste ensaio é impossível destrinchar estas investigações, porém, tais resultados demonstram o interesse e a polissemia para o termo.

Em essência, falar a partir de uma Educação Holística na perspectiva da Decolonialidade ocupando o espaço das redes e mídias sociais como um Território, atua em dois eixos principais:

- a) busca do resgate da inteireza constitutiva do ser humano. Se contrapõe às formas de compreensão ou de produção de conhecimento canônicas, advindas com o processo colonizatório que negou e silenciou formas educativas complexas que incorporavam múltiplas dimensões dos seres e suas relações consigo mesmo, com a comunidade, com a natureza e os ciclos da vida. Colonialidade que se reproduz nas relações sociais, nas construções dos saberes, nos sistemas e experiências humanas do cotidiano acentuando desequilíbrios;
- b) ocupa o Território das plataformas e mídias sociais em uma perspectiva decolonial como elemento de resistência, frente à imposição cultural (QUIJANO, 2005), enquanto padrão de poder que opera nos planos materiais e subjetivos da existência social cotidiana e da escala societal e compreende a perspectiva decolonial como ontologicamente crítica (GROSGOUEL, 2008; QUIJANO, 1998, 2005; WALSH, 2013), aos aspectos colonizadores no

⁶ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 3 jun. 2021.

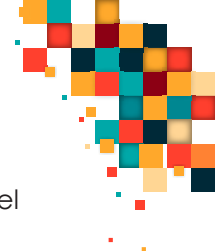
que se refere à educação e à cultura (DUSSEL, 1994, 2007; MIGNOLO, 2003, 2007), que permeiam a construção do conhecimento e a educação em Abya Yala.

Nesta direção, situações de aprendizagens ou atitudes desafiadoras apresentadas por crianças e jovens são evidências de empecilhos que, muitas vezes, são mais abrangentes que o fato em si. Uma educação compreendida de forma holística torna possível aliar aos mecanismos de formação, auto-organização e acompanhamento didáticos pedagógicos a conhecimentos associados às questões energéticas manifestadas muitas vezes de formas nem tão sutis, recuperando formas de ser, conhecer e saber, outrora vivenciadas, que ainda insistem em (Re) Existir.

Palavras-chave: decolonialidade; educação holística; território; plataformas e mídias virtuais.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 73-140. (Coleção Papirus Educação).
- CARVALHO, M. O. G. de. **Escuta sensível**: protagonismo na educação. Sorocaba, SP, 2017. 183 f.
- DUSSEL, E. **El encubrimiento del otro**: hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz: Plural Editores, 1994.
- DUSSEL, E. **Política de la liberación. Historia mundial y crítica**. Madrid: Editorial Trotta, 2007.
- GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.
- HELLINGER, B. **Ordens do Amor. Um guia para o trabalho com constelações familiares**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- MELIÁ, B. **Passado, presente y futuro de la lengua guaraní**. Assunção: CEADUC/ISEHF, 2010.
- MIGNOLO, W. **Historias Locales / Diseños Globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.
- MIGNOLO, W. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.
- PEREIRA DE OLIVEIRA, R. **Manifestações decoloniais no currículo da educação do/no campo**: nova sociedade – território de (re)existência. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.



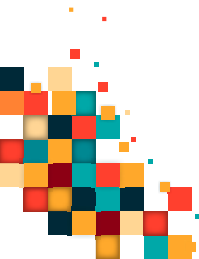
PORTO-GONÇALVES, C. W. Enciclopédia Latino Americana. **Abya Yala**, 31 ago. 2016. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/a/abya-yala#targetText=Abya%20Yala%20en%20la%20lengua,y%20es%20sin%20nimo%20de%20Am%20rica.&targetText=La%20expresi%20Abya%20Yala%20ha,a%20la%20expresi%20%209CAm%20rica%20%209D>. Acesso em: 17 out. 2019.

QUIJANO, A. "¿Del 'polo marginal' a la 'economía alternativa'?". In: QUIJANO, A. **La Economía Popular y sus caminos en América Latina**. Lima: Mosca Azul / CEIS, 1998.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SIMULA, P. **Transformação nas relações sociais e cooperação**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. 1. ed. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.



EDUCAÇÃO HUMANISTA COMO EIXO DA FILOSOFIA FRANCISCANA

RODRIGUES, Fabiano Batista
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
fabianorodriguesctba@gmail.com

OTTO, Clarícia
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
clariciaotto@gmail.com
Financiamento: CAPES

Este trabalho apresenta reflexões sobre duas obras de frei Orlando Bernardi (1933-2015), *Francisco de Assis um caminho para a educação*, publicado em 2002 pela editora da Universidade São Francisco (EDUSF) e *Do agir e pensar franciscanamente*, publicado em 2015 pela editora Bom Jesus, no escopo de identificar apropriações e (re)significações dos ideários de Francisco de Assis¹. Igualmente, objetiva compreender como tais apropriações são elementos fulcrais da educação humanista e como permeia do modo axial a filosofia franciscana. O eixo central das obras está em apresentar elementos da vida de Francisco de Assis, o qual é tomado como exemplo de educador e “exímio pedagogo” (BERNARDI, 2002, p. 20).

Orlando Antônio Bernardi nascido em Marau (RS), em 14 de setembro de 1933, ingressou em 1947, então com 14 anos de idade, no Seminário da Ordem dos Frades Menores (OFM). Seguiu a formação religiosa com os estudos de filosofia e teologia nos institutos da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, em Curitiba (PR) e em Petrópolis (RJ). Em 15 de dezembro de 1961 foi ordenado sacerdote. Entre 1962 e 1965, estudou na Pontifícia Universidade Antoniana (PUA), em Roma, doutorando-se em Teologia Sistemática. Após o período de estudos foi professor de teologia nos institutos da Província, trabalhou na sede da Editora Vozes e dedicou-se ao trabalho pastoral em paróquias administradas pela Ordem nas cidades de São Paulo (SP), Niterói (RJ) e Rio de Janeiro (RJ).

Em 1992, ao assumir a direção do Instituto Franciscano de Antropologia (IFAN), passou a se dedicar a pesquisas acerca do franciscanismo e da educação, alternando sua residência entre as fraternidades do convento de Bragança Paulista (SP), na qual vivem os frades ligados a Universidade São Francisco (USF) e do convento Bom Jesus Aldeia, em Campo Largo (PR), na qual vivem os frades ligados a administração do Grupo Educacional Bom Jesus².

Como pesquisador do IFAN, percorreu os conventos franciscanos do Brasil e do exterior, em busca de obras que contemplassem a filosofia franciscana. Colecionou exemplares raros e montou uma biblioteca especializada sobre o tema. Também, são muitos os seus artigos e livros publicados. A maioria deles estão publicados em revistas de comunicação interna da Ordem dos Frades Menores

¹ Francisco de Assis (1182-1226) foi o fundador da Ordem dos Frades Menores em 1209, na Itália.

² Rede de colégios Bom Jesus e Centro Universitário (FAE) nos estados do sul e sudeste.

(OFM), no site da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil e no boletim do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação (CDAPH) da USF.

Suas obras são frutos de uma “caça furtiva” e de apropriações dos textos das Fontes Franciscanas³ e de literaturas sobre o franciscanismo, (re)significadas para o campo educacional. Circularam, sobretudo, entre os educadores dos colégios da rede Bom Jesus, da USF e da FAE Centro Universitário, instituições educacionais da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil.

O conceito de apropriação tomado de Chartier (1990, p. 26), “tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” Segundo Chartier (1994, p. 154), o autor, diante das “sutilezas do fazer e de uma reapropriação do texto do outro; ele caça ilegalmente aí, ele é transportado, ele se faz plural como os barulhos do corpo [...], numa terra que não é a sua.”

Compreender esse processo de apropriação que resulta numa escrita, também está alinhado ao pensamento de Certeau no que diz respeito a compreender aspectos do cotidiano e as práticas pedagógicas do indivíduo por meio de seus escritos. Certeau (2014) compara os leitores a “caçadores furtivos” que no ato da leitura de textos, que não escreveram e não lhes pertencem, percorrem-nos na busca de sentidos imprevistos. Com essa ação, acabam como que tomando dessa propriedade alheia, o sentido do texto pretendido pelo autor e, de certo modo, reescrevem os textos lidos. Nesse movimento se produz uma nova ação, ocorre um encontro, a letra se torna viva ao produzir novos sentidos atribuídos pelos leitores.

Sendo assim, a leitura é também um ato de consumir. Enquanto ocorre o consumo, ocorre também produção. A leitura de um texto produz modificações nas pessoas que o consomem e por meio desse consumo, abrem-se possibilidades de dar sentidos diferentes ao que é lido. Ou seja, a leitura apropriada pelo autor em suas obras, “combina os seus fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.” (CERTEAU, 2014, p. 241).

Igualmente, para Chartier, a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Ou seja, a leitura é uma prática criadora inventiva. A apropriação se refere à forma como interpretamos um texto e os elementos que o compõe. Assim, as construções de sentidos efetuadas nas leituras estão interligadas aos processos históricos nos quais os leitores estão inseridos, e variam de acordo com o lugar, a cultura, o tempo, o espaço e os grupos sociais. Nessa perspectiva de Chartier e de Certeau, a leitura e a escrita são “artes de fazer”, que inerentes às ações humanas, estão repletas de gestos e de porquês, que vão se definindo em conformidade com as práticas do cotidiano. Portanto, a leitura e a escrita são encaradas como práticas sociais móveis em suas formas e sentidos, são invenções criativas que resultam de uma interpretação.

Frei Orlando, em suas leituras, percorreu tal como um nômade, as Fontes Franciscanas, “caçando”, apropriando e (re)significando episódios, características e valores da vida de Francisco de Assis e os transpondo para o campo educacional, apresentando uma concepção de educação

³ Coletânea dos escritos de Francisco de Assis, biografias e outros escritos do primeiro século da OFM.

humanista que leva em consideração o desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, modificou o sentido pretendido pelos autores, fazendo associações com o seu lugar e tempo social contemporâneos. Como as práticas cotidianas não são autônomas, a apropriação acaba sendo uma forma de consumo produtivo.

Na medida em que destaca e (re)significa os valores do franciscanismo para o campo educacional, assinala as fragilidades e os desafios do modelo educacional vigente, pautado no tecnicismo. Segundo frei Orlando, o modelo educativo das instituições de ensino, no início do século XXI, está centrado no capitalismo a serviço do mercado, da globalização e do neoliberalismo. Suas práticas pedagógicas estão voltadas para o uso da técnica de forma utilitarista, para a busca da eficiência, para competitividade, para a cultura do descartê, o que gera exclusões na sociedade.

Diante desse sistema educativo, preocupado em formar apenas profissionais para atender o mercado, na lógica utilitarista do ser humano e da natureza e de tantos outros desafios impostos pelo sistema econômico capitalista, no qual, o poder financeiro corroe as relações pessoais e sociais, deixando em segundo plano as relações afetivas entre as pessoas e a natureza, Francisco de Assis é apresentado como referência a um modelo de educação humanista, que se pauta pelo cuidado do outro, na prática da solidariedade com os mais necessitados e excluídos e no cuidado da casa comum que perpassa a preservação de toda biodiversidade.

Ao trazer Francisco de Assis como modelo de uma educação humanista, frei Orlando, o despe de sua aura de santidade e (re)apresenta episódios e valores de sua vida na relação com a natureza e suas criaturas, destacando que sua filosofia de vida consiste “em tratar a todos de maneira pessoal e diferenciada.” (BERNARDI, 2002, p. 20). Sendo assim, Francisco de Assis é representado como um ser humano atual, que com seus valores de simplicidade, pobreza e autenticidade tem muito a orientar as relações humanas, sociais e ecológicas. Francisco de Assis é retratado como o protótipo de ser humano a ser imitado, pois, segundo relatos das Fontes Franciscanas e Clarianas (2004) relacionou-se com todos com a mesma disposição e alegria, fossem eles ricos, pobres, Papas, Sultões, frades, pássaros, peixes, vermes, sol, lua, fogo, chamando todos os seres animados ou inanimados de irmãos. Para o franciscanismo, animais e pessoas não apenas vivem no mundo, mas convivem com a natureza e com tudo o que há nela.

O diferencial da proposta franciscana está no modo estabelecido de convivência com tudo o que há na natureza baseado na relação de cuidado e não de posse. Nesse sentido, a educação fundamentada na filosofia franciscana está centrada nas relações interpessoais, na convivência harmoniosa com as criaturas e no cuidado com a casa comum. Pois, mesmo com todo o desenvolvimento da técnica e os avanços tecnológicos, o ser humano, na modernidade, se vê fora da natureza e esta é vista como algo a ser dominada e explorada em proveito próprio na geração de lucros, seja na exploração do trabalho humano, seja extraindo os recursos naturais.

Para idealização da proposta educacional franciscana, frei Orlando destaca que esta deve centrar-se na formação de seres humanos altruístas, solidários, reflexivos e que procurem solucionar os problemas sociais e ambientais que assolam a humanidade. Para tanto, acentua que seus objetivos são: levar o ser humano aprender a habitar o mundo; saber assumir o negativo da

vida; superar os conflitos humanos e sociais; gerar uma cultura da solidariedade; promover a paz necessária; e criar espaços para o lúdico (BERNARDI, 2015). Os objetivos propostos estão em sintonia com os quatro pilares do relatório da Unesco para a educação do século XXI elaborados por Delors (1997): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver.

Portanto, a filosofia franciscana é apresentada como uma possibilidade de formação e de educação humanista para que ocorram transformações sociais, éticas e estéticas no comportamento das pessoas no mundo contemporâneo. A proposta de uma educação franciscana visa ser uma alternativa na construção valores sociais permeados pelo respeito e defesa à vida de todos os seres. Nesse aspecto, assemelha-se ao que Carvalho (2017, p. 1030) destaca sobre os ideais da formação humanista dizendo que ela ocorre no “estabelecimento de um processo formativo cujo resultado não é a aprendizagem instrumental de informações e conhecimentos especializados, mas a constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica de um mundo.” Desse modo, frei Orlando, ao tornar-se leitor e pesquisador do franciscanismo dá exemplos a todos os demais frades, de ser um sujeito não produtivo no sentido exigido pelos tempos modernos, de o resultado de sua “caça furtiva” não ser a fabricação de um bem de consumo, mas a constituição e formação de um ser relacional e humano.

As obras de frei Orlando são representativas de uma proposta pedagógica, pensada para as instituições de ensino da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, cujo objetivo central é estabelecer uma relação de harmonia entre o transcendente, o meio ambiente e o ser humano, centrada em virtudes e valores inspirados na vida de Francisco de Assis.

Palavras-chave: filosofia franciscana; educação humanista; apropriação.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Orlando. **Francisco de Assis: um caminho para a educação**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

BERNARDI, Orlando. **Do pensar e agir franciscanamente**. Curitiba: Bom Jesus, 2015.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Comunidade de leitores. In: CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Unesco/Cortez, 1997.

FONTES FRANCISCANAS E CLARIANAS. **Escritos e biografias de São Francisco de Assis, crônicas e outros testemunhos do primeiro século franciscano**. Petrópolis: Vozes, 2004.

EDUTUBERS: QUANDO O PROFESSOR É O CONTEÚDO

GOMES, Raquel Salcedo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
raquel.salcedo@ufrgs.br

MUTZ, Andresa Silva da Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
andresa.mutz@ufrgs.br

Nos últimos anos, têm chamado a atenção de publicações de circulação nacional, o fenômeno dos professores youtubers, que abandonam as instituições escolares para abrir seu próprio canal e produzir videoaulas para a plataforma, na internet.

Essa divulgação levou-nos a investigar os *edutubers* como são denominados esses professores midiáticos, em seus processos de subjetivação, perfazendo suas identidades docentes. Questionamos se os *edutubers* estariam modificando o jeito de educar, agenciando, talvez, até mesmo a ontologia da docência (MUTZ; GOMES; SILVEIRA, 2021).

Tendo essa pergunta como norte, o objetivo do presente trabalho é, a partir dos resultados das análises das enunciações que caracterizam a subjetividade *edutuber* nas publicações de revistas de circulação nacional, discutir os papéis da docência no cenário sociocultural contemporâneo da era da informação, em que migramos de uma cultura letrada para uma digitalizada.

De fevereiro a abril e de setembro a dezembro 2020, foram realizadas buscas nos portais das revistas *Veja*, *Isto É*, *Exame*, *Superinteressante*, *Mundo Estranho*, *Galileu* e *Nova Escola*, com os descritores “*Edutuber*”, “*Youtube+Educação*” e “*youtubers*”. Do primeiro período de buscas, oito reportagens foram selecionadas. Do segundo período, cinco.

Como resultados (MUTZ; GOMES; KATZ, 2020, no prelo; MUTZ; GOMES; SILVEIRA, 2021), destacaram-se dois vieses principais de caracterização dos *edutubers*: o primeiro diz respeito à dimensão da liberdade, da sedução e do entretenimento para captar e manter a atenção dos alunos, enquanto o segundo aponta que o professor *youtuber* é criativo, inovador e colaborativo.

Nota-se, a partir das análises das enunciações sobre os *edutubers*, uma transformação no que caracterizaria a docência conforme operacionalizada pelo pensamento moderno. A escola universal moderna é obrigatória e disciplinar, tem por objetivo formar cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres e organizados em rotinas, tempos e espaços bem delimitados. Neste sentido, toda a maquinaria escolar moderna segue o ideal iluminista e a filosofia mecanicista baseada na física newtoniana.

Mas os resultados de nossas análises parecem indicar que esta perspectiva está em cheque. Estariam os alunos resistindo à disciplina das rotinas, tempos e espaços escolares? O confinamento em sala de aula, o cronograma com períodos delimitados, a repetição, os rituais, a própria aula,

com o docente “professando” seus conhecimentos a fim de ensinar a disciplina? Estamos diante de alunos entediados e contrariados?

O professor youtuber subverte a lógica escolar e adentra o mundo digital, do qual, segundo Prensky (2001), os alunos de hoje são nativos. Mas, por que os alunos de hoje parecem entediados da escola moderna? Uma das hipóteses é que os tempos e espaços escolares, com seus ritmos, rotinas e rituais, tornaram-se lentos demais para os jovens hiperconectados, constantemente estimulados sensorialmente e bombardeados de informação na tela luminosa. Talvez por isso as reportagens analisadas qualifiquem o edutuber como inovador, criativo e colaborativo, características valorizadas e concebidas como adequadas e desejáveis. O edutuber adentra o “meio ambiente” do estudante, oferecendo-lhe liberdade para estudar quando quiser, explicando os saberes escolares de um modo performático e sedutor. Esse modo de lecionar, que flerta com o entretenimento, é caracterizado como capaz de prender a atenção do aluno para aprender.

Em 1969, o pesquisador canadense Marshall McLuhan divulgou no Brasil, na obra *Os meios de comunicação como extensões do homem*, sua célebre ideia a respeito das mídias de comunicação: o meio é a mensagem. O que o autor pretendia com esse aforismo era demonstrar que as formas de comunicação empregadas pelos seres humanos na cultura têm como consequência modificar radicalmente os próprios seres humanos que as usam.

Para McLuhan, nos tornamos mais parecidos com as tecnologias que utilizamos, pois, à medida em que elas modificam cada indivíduo, modificam também a sociedade e a cultura e vice-versa. Sobre a ideia de que o meio é a mensagem, McLuhan (1969, p. 22) afirma: “Pois a ‘mensagem’ de qualquer meio ou tecnologia é a mudança de escala, cadência ou padrão que esse meio ou tecnologia introduz nas coisas humanas.” Para o autor, o meio configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas, constituindo, portanto, sua maior potência ou “mensagem”, em detrimento do conteúdo que esses meios ou tecnologias veiculam.

Sobre o conteúdo dos meios em si, McLuhan (1969, p. 23) declara: “o conteúdo ou usos desses meios são tão diversos quão ineficazes na estruturação da forma das associações humanas. Na verdade, não deixa de ser bastante típico que o ‘conteúdo’ de qualquer meio nos cegue para a natureza desse mesmo meio.” Profundo estudioso da literatura e da cultura ocidental, McLuhan reafirma, a partir de sua leitura de Shakespeare, que a “verdadeira navegação política e social depende da capacidade de antecipar as consequências da inovação” (MCLUHAN, 1969, p. 24), pois, “é somente assim, permanecendo à margem de qualquer estrutura ou meio, que os seus princípios e linhas de força podem ser percebidos.” (MCLUHAN, 1969, p. 30).

O autor explica:

Os efeitos da tecnologia não ocorrem aos níveis das opiniões e dos conceitos: eles se manifestam nas relações entre os sentidos e nas estruturas da percepção, num passo firme e sem qualquer resistência. O artista sério é a única pessoa capaz de enfrentar, impune, a tecnologia, justamente porque ele é um perito nas mudanças da percepção. (MCLUHAN, 1969, p. 34).



Neste sentido, podemos conceber a escola e os sistemas educacionais das diferentes nações como tecnologias que foram criadas na antiguidade, instituídas no medievo e universalizadas na modernidade a fim de modificar os sentidos e as estruturas de percepção dos seres humanos. Como tecnologia cognitiva (LÉVY, 2010), a escola consolida-se em torno da cultura letrada, com o livro em papel como artefato centralizador que captura a atenção e molda a cognição, por meio da linearidade do texto na superfície bidimensional estática de cada página.

Ao transformar a fala humana em imagem bidimensional linear, por meio de um código com 26 caracteres, como é o alfabeto, a civilização produziu um processo perceptivo-cognitivo que permite ao ser humano “capturar” e “ver” seu próprio pensamento e o de outras pessoas em uma “tela” analógica, que é a página em papel. Isso lhe possibilita liberar sua memória de trabalho para pensar sobre o que está pensando e, assim, aprofundar seu conhecimento, produzindo aquilo que os neurocientistas da leitura denominam cérebro-leitor (DEHAENE, 2012; 2020; WOLF, 2019).

O cérebro-leitor é a grande “mensagem” da tecnologia escolar, seu principal resultado. Wolf (2019) elenca as habilidades e potências que a leitura profunda, extensa, linear desenvolveu no ser humano: 1) a capacidade de aprimorar imaginação e criar novas imagens mentais; 2) a empatia, como capacidade de transportar-se à perspectiva do outro ao, literalmente, “ler” seus pensamentos e conectar-se a eles no nível cognitivo; 3) o “conhecimento de fundo”, ou seja, o repertório cultural de saberes memorizados em uma ampla gama de léxico que opera como matéria-prima de novos pensamentos e que é compartilhado socioculturalmente, permitindo que nos compreendamos em diferentes camadas de significado; 4) os processos analíticos de analogia e inferência, que viabilizam os raciocínios indutivos e dedutivos (a ciência!); 5) a celebradíssima capacidade de análise crítica, tão referenciada nos documentos normativos do sistema educacional brasileiro como “pensamento crítico” e; 6) a habilidade de ter *insights*, ou seja, produzir pensamentos completamente novos por meio de saltos cognitivo-criativos, possibilitada por todo o cabedal cognitivo edificado nas demais habilidades recém citadas.

De acordo com Wolf (2019), essas potências cognitivas podem estar ameaçadas no mundo digital se abandonarmos os processos de alfabetização e letramento da escola tradicional em detrimento absoluto das telas eletrônicas, com suas “miragens das luzes que se mexem”, conforme declarou Céline (2009) em *Viagem ao fim da noite*.

Mcluhan (1969) foi precursor em apreender a cronologia histórica das tecnologias cognitivas. Ele narra que a humanidade contou com três diferentes “galáxias da comunicação”: a linguagem oral, a escrita e, ao fim do século XIX, o advento da mídia eletrônica. Lévy (2010), por sua vez, irá denominar esses marcos culturais de “tempos do espírito”, referindo-se à oralidade, à escrita e à popularização do computador em rede, originário daquilo que ele alcunha de cibercultura. Harasim (2017), por sua vez, outra autora que reflete sobre a historicidade dos marcos comunicacionais da humanidade, organiza essa linha do tempo em quatro paradigmas: 1) discurso humano; 2) escrita; 3) imprensa e comunicação de massa e; 4) internet.

Todos esses pesquisadores compartilham a preocupação a respeito dos impactos dos meios de informação e comunicação sobre a cognição humana e, portanto, sobre as subjetividades e



identidades por eles produzidos. Para McLuhan (1969, p. 30), “o conflito último entre a visão e o som, entre as formas escritas e orais de percepção e organização da existência, está ocorrendo agora.”

Assim, o fenômeno dos edutubers, quando o próprio professor se torna o conteúdo, com sua subjetividade midiaticizada, se apresenta como sintoma deste conflito, em que um ator central da cultura letrada adota uma plataforma típica da cultura audiovisual. Considerando todas as conquistas cognitivas que a cultura letrada nos legou, elencadas por Wolf (2019), parece-nos essencial avançarmos na direção de uma biliteracia, em que tanto o letramento em papel como o digital prosperem, em benefício do pensamento crítico, das sociedades democráticas e da humanidade.

Palavras-chave: edutubers; subjetividades docentes; cultura letrada; cultura digital; biliteracia.

REFERÊNCIAS

CÉLINE, L.-F. **Viagem ao fim da noite**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. **How we learn**. New York: Viking - Penguin Random House, 2020.

HARASIM, L. **Learning theory and online technologies**. London and New York: Routledge, 2017.

LÉVY, P. **Tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

MUTZ, A. S. C.; GOMES, R. S.; KRATZ, E. P. **Entreter para educar? Problematizando o YouTube como plataforma de ensino**. 2020, no prelo.

MUTZ, A. S. C.; GOMES, R. S.; SILVEIRA, T. Os youtubers estão mudando o jeito de ensinar? Enunciações sobre o ensino na plataforma de vídeos youtube pelas lentes da revista *Nova Escola*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: PROSPECÇÕES PARA O ENSINO ON-LINE E OFF-LINE, 7., 2021, Frederico Westphalen. **Anais** [...] Frederico Westphalen, 2021. p. 45.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução: Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A FORMAÇÃO ESTÉTICA DO DOCENTE: UMA POSSIBILIDADE?

FÁVERO, Altair Alberto
Universidade de Passo Fundo (UPF)
altairfaver@gmail.com

AGOSTINI, Camila Chiodi
Universidade de Passo Fundo (UPF)
camila.chiodi.agostini@gmail.com

RIGONI, Larissa Morés
Universidade de Passo Fundo (UPF)
moreslarissa@gmail.com

Exercer a tarefa de ser docente, na atualidade, talvez seja uma das atividades mais complexas e exigentes que um profissional possa enfrentar, principalmente em relação ao Ensino Superior. Fenômenos contemporâneos como a massificação do Ensino Superior, exercida como na ampliação ou criação de cursos com turmas e alunos cada vez mais heterogêneos (desde a idade, situação econômica, conhecimentos prévios, etc.), somada aos efeitos da teoria neoliberal, a qual gera uma competitividade humana demasiada, baseada na satisfação momentânea, individualismo e imediatismo nas relações, acabam por minar uma atividade docente completa.

Isso porque, tais aspectos insistem em deixar de lado a humanidade e a essência humana, extirpando do currículo as artes e as humanidades, o que gera efeitos devastadores para alunos e docentes (NUSSBAUM, 2015). Verifica-se a construção contínua de um processo de massificação e maquinação, que tornam os indivíduos preparados para atuar no mundo mercantilizado, capitalizado, focando na aplicação da sua falsa responsabilidade irrecusável pelo seu próprio sucesso, tornando-se empreendedor de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016), e passando a defender o capitalismo que os corrompe e prende, como o único modelo possível de ser seguido.

Entendemos que nesse processo a Universidade deve estar atenta, de forma a compreender a formação docente como um processo indispensável à formação humana a ser construída na docência. Da mesma forma que, é possível perceber que os professores estão preparados para a formação técnica, mas não para a atuação didático-metodológica e a superação dessa situação perpassa não somente pela atenção da instituição, mas também pela formação de um professor reflexivo, que esteja apto a ultrapassar a concepção da sua atividade focada apenas na racionalidade da sua área de atuação (COPATTI; MOREIRA, 2015).

Compreendemos que esse professor reflexivo, que revê e aprimora a sua prática, deve estar aberto a novas possibilidades de reinvenção da sua atividade em sala de aula, focando em conteúdo técnico, mas também dando relevância a temas que tragam de volta aquilo que consideramos essencial para a uma formação integral: assuntos relacionados a humanidades, que nos tornam humanos e nos possibilitem dar sentido a existência como também atuação plena na

sociedade. Nesse sentido, se considerarmos que “a educação deve ter a finalidade de contribuir na construção da vida do ser humano de forma individual e coletiva, considerando que a vida se prova pelas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com os objetos e coisas” (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 122) e que dentro desse escopo “integração com autoconhecimento e o reconhecimento consequente das potencialidades e limitações individuais e em relação à sociedade em que vivemos” (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 122), podemos sustentar uma virada na concepção da formação docente.

Nesse sentido, com base nos estudos de Nussbaum (2015) que apresenta o conceito de imaginação narrativa para a revisão da forma de se constituir enquanto cidadão no mundo e da formação estética (HERMANN, 2008) como um caminho para a humanização e para repensar as relações sociais e aquelas observadas em meio acadêmico, como forma de abertura para uma socialização com trocas mútuas e diálogos com escuta (COPATTI; MOREIRA, 2015), pretendemos entabular a possibilidade da aproximação desses dois conceitos, como forma de aprimorar formação do docente superior e a sua atuação enquanto formador do futuro cidadão.

Assim, o objetivo do presente trabalho é apresentar alguns fundamentos que apontem a possibilidade do cruzamento entre a imaginação narrativa e a formação estética como implemento da formação e atuação docente no Ensino Superior, em busca de uma formação integral e mais humana. Assim, a pergunta que norteia a questão se apresenta como: há possibilidade de aproximação dos conceitos de imaginação narrativa e a formação estética como implemento da formação e atuação docente no Ensino Superior? Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutico-analítica dos textos legislativos como também de autores como Nussbaum (2015), Hermann (2008), Copatti e Moreira (2015) e demais utilizados para a construção do tema em pesquisa. Ressaltamos que a pesquisa assim conduzida, em uma perspectiva hermenêutica, busca interpretar e compreender o sentido (VIEIRA, 2019) e a importância da atividade lúdica, da brincadeira, para as crianças tanto em meio escolar como fora dele no período de pandemia.

Esse método, vinculado ao analítico, no qual há a possibilidade de se indagar sobre alguns discursos, manifestações e ponderações existentes sobre determinando assunto (PASCHOAL, 2001), mostra-se apto a apresentar as discussões que serão apresentadas. Indicamos, por fim, que esse trabalho ora apresentado decorre tanto da nossa formação acadêmica quanto das consequentes pesquisas realizadas, tendo continuidade agora, como aprofundamento, em sede de mestrado e doutorado, além de ter potencial de subsidiar possíveis novas análises sobre as questões elencadas, constituindo-se num referencial analítico para pesquisas futuras. Para dar conta do objetivo proposto, como também apresentar respostas iniciais a pergunta de pesquisa, de início, faremos a apresentação dos dois conceitos elencados, com base nos autores de referência, seguindo de discussão sobre a possibilidade de aproximação dos mesmos para a formação do docente do Ensino Superior.

Em sendo assim, é preciso ter em mente, de início, que o grande desafio atual do processo educativo é fomentar o pensamento criativo e inovador, formando as novas gerações para uma

atuação consciente e responsável nesse mundo. No entanto, ainda somos herdeiros de uma tradição voltada a construção da uniformização do pensamento, para a constante padronização dos métodos e procedimentos, e para a desconsideração das diferenças e potencialidades intelectuais. Embora sejam gritantes os avanços tecnológicos da contemporaneidade o princípio da escola, e aqui inserimos a educação como um todo, é o mesmo: promover o amplo e irrestrito desenvolvimento do raciocínio lógico (FÁVERO, TONIETTO, 2015).

Nesse contexto, o docente do nível superior, por não raras vezes recebe uma formação técnica, voltada para a sua área de atuação, sem que aspectos didáticos e metodológicos sejam levados em consideração para a sua atuação frente a sala de aula. Nesse sentido, o profissional que consegue revisar a sua prática, para que ela não se mantenha padronizada, uniformizada e voltada para conhecimentos específicos, passa a abrir um leque de aprendizagens e desenvolvimento, os quais restarão benéficos para o ensino como um todo. Assim, é preciso considerar que “não pode haver profissionalização do ensino sem as alavancas essenciais que constituem a formação inicial e continuada e sem a profissionalização dos ofícios de formador.” (FÁVERO; MARQUES; CASTELLI, 2015, p. 176).

No caso em tela, objetivamos considerar a imaginação narrativa e a formação estética como as alavancas para a formação docente, inicial e continuada, em busca de uma formação mais humanizada. Para Nussbaum (2015, p. 95), a imaginação narrativa consiste na “a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter.” Ela ainda complementa que tal conceito se torna fundamental para a educação democrática e, por isso, o currículo deve ter espaço para as artes e humanidades, para desenvolver a educação de forma participativa, na qual a capacidade de percepção do outro através do seu olhar, do seu mundo, é aprimorada e estimulada (NUSSBAUM, 2015).

De forma muito breve, na sua teoria do enfoque das capacidades humanas, Nussbaum (2012) afirma que as mesmas são aptas a criar a teoria da justiça social básica, dos direitos políticos fundamentais, com uma lista das capacidades centrais. Essas capacidades seriam liberdades substanciais, um conjunto de oportunidades, habitualmente inter-relacionadas, que permitem a pessoa escolher e atuar. Dentre as dez capacidades centrais por ela elencadas, encontra-se a capacidade da imaginação, a qual ela desenvolve como sendo a possibilidade do uso dos sentidos, da imaginação e do pensamento, e raciocínio, de forma verdadeiramente humana, sendo isso cultivado através da educação.

Para ela, a capacidade da imaginação, de forma narrativa “permite ter uma percepção profunda da experiência de outra pessoa que, de outra forma, é muito difícil alcançar na vida cotidiana, sobretudo num mundo em que qualquer encontro é dificultado pelas gigantescas divisões que nele foram criadas.” (NUSSBAUM, 2014 p. 81). Nesse sentido, o docente que possuem a concepção da imaginação narrativa, pode ser capaz de introduzir nos seus alunos, possibilidades de pensamentos e ensinamento os quais instigam o indivíduo a pensar nos outros, colocar-se no

lugar dele, exercer empatia e dessa forma, tomar decisões de forma mais consciente em relação aos impactos das suas ações sobre os outros.

Assim, é necessário considerar que “quem ensina o que sabe é o instrutor; o verdadeiro educador articula os saberes, conecta as oposições entre ignorância e sabedoria, ultrapassa as competências cognitivas para buscar o sentido, integra o Outro.” (MÜHL, 2008, p. 8). É preciso que o docente tenha a percepção da imaginação narrativa como base de sua formação, a fim de reconhecer e repassar esse reconhecimento da pluralidade e diferença, do reconhecimento do outro com a possibilidade de percepção de se pôr no lugar do mesmo, na construção da empatia necessária a uma sociedade que se constrói de forma democrática e humanizada. Dessa forma, consideramos que assim ambos os sujeitos do processo educativo sejam capazes de construir e reconstruir saberes, atuando de forma decisiva no meio social e assim, “ao exercer a função de ensinar o educador também aprende, constrói e reconstrói seu mundo da vida.” (CASAGRANDE, 2009, p. 164).

Já a formação estética, esta não estaria voltada a uma questão de beleza ou forma, mas estaria ligado a um contexto contemporâneo que se utiliza do termo estética para designar as mais diferentes formas pelas quais a sensibilidade, o sensível, atuam sobre o indivíduo, tornando-se um objeto de destaque e consideração nas mais diversas esferas da vida prática do ser humano (HERMANN, 2008). Trata-se de um movimento surgido no século XX, voltado a uma estética da existência, considerada “momentos reflexivos a respeito de uma arte de viver que põem em xeque as normas categóricas, a priori ou obrigatórias, para construir uma forma de viver a partir da experiência, construir um saber que resulte em modificação do sujeito.” (HERMANN, 2008, p. 17). A autora ainda elucida que

Embora a estética da existência tenha adquirido proeminência entre as correntes da ética somente a partir da segunda metade do século XX, os elementos de uma arte de viver percorrem vários momentos do pensamento filosófico, desde os gregos – e aqui podemos lembrar a inscrição no templo de Delfos “conhece-te a ti mesmo” (gnôthi seauton), exortando a fazer do eu um tema reflexivo –, passando pelo movimento romântico e chegando à atualidade como uma forma de configurar e conduzir a vida de modo correto, por meio da invenção das práticas cotidianas. (HERMANN, 2008, p. 18).

Nesse sentido, a experiência do indivíduo se torna fundamental porque é ela que vai contribuir para a produção de significados e um redimensionamento de sua própria forma de apreensão do conhecimento, através da sua experiência, como também, será ela que influenciará diretamente na percepção do outro. Para essa percepção, é indispensável a compreensão dos sentidos, da dimensão sensível desse processo. Para Hermann (2018, p. 18) a estética, voltada a existência por meio das experiências, compreende a percepção do aspecto da “sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial.”

Na construção que estamos aqui propondo, consideremos que a formação estética, do sensível, voltada ao professor do Ensino Superior, deve ser construída a fim de promover um processo de formação humana contínuo, com o desenvolvimento do sensível e da percepção do



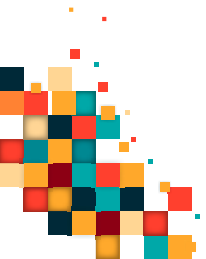
aluno, de forma a atender suas necessidades (COPATTI; MOREIRA, 2015). Dessa forma, o professor pode contribuir para a formação de cidadãos bem informados, capazes de analisar, interpretar e participar da vida social em que estão inseridos. Portanto, se considerarmos o conceito de estética da pós-modernidade ou aquele advindo do século XX como vimos, podemos entender que nessa concepção, é preciso que cada indivíduo sinta, experiencie e vibre emocionalmente, a fim de que exerça e demonstre toda a sua potencialidade humana, percebendo a existência da sua singularidade, mas também a existência de uma união muito dinâmica com os demais sujeitos com quem convive (COPATTI; MOREIRA, 2015).

No processo de consideração do sensível pelo professor, esse pode partir do reconhecimento e das experiências dos alunos, suas vivências, de forma a repensar e reconstituir a sua ação em sala de aula, reconhecendo o outro do processo educativo: o aluno. Para Copatti e Moreira (2015, p. 135), isso significa “estimular a interação entre o corpo, espaço, sentidos e sentimento” possibilitando que o professor possa tanto reconhecer seu potencial enquanto educador como também criar oportunidades de ensino, por meio do exercício criativo, “a fim de contribuir para a formação dos educandos conscientes da sua importância no mundo, não somente como profissionais treinados, mas como cidadãos críticos e reflexivos, engajados na construção de uma sociedade mais humana.” E isso significa uma mudança de atitude docente, que passa a construir novas formas de agir e avançar no processo de ensino aprendizagem, através do envolvimento de sentidos, sentimentos, atitudes e participação ativa e reflexiva. A formação estética é vista, portanto, como um caminho da humanização para repensar relações sociais e aquelas vivenciadas no mundo acadêmico, abrindo portas para socialização, trocas mútuas e diálogo com escuta (COPATTI; MOREIRA, 2015).

Nesse sentido, a aproximação que objetivamos aqui, no que concerne aos conceitos de imaginação narrativa e formação estética para o docente do Ensino superior, reside na compreensão do reconhecimento do outro, suas vivências e experiências, de forma a se sensibilizar para essa situação, mudando as formas de relação dentro da sala de aula. Dessa forma, o professor consciente desses princípios através de uma formação docente, inicial e continuada, que considere a significação real do ato educativo humanizado e caminhe para a educação, reconhecendo a existência do outro, do aluno, de forma empática, pode ser a chave para a uma educação problematizada, voltada para a contemporaneidade e, humanizada, ultrapassando somente o ensino de conteúdos técnicos.

Se a imaginação narrativa contribui para a possibilidade de uma percepção aprofundada das experiências e singularidades de vida do outro, da sua pluralidade e diferença, a formação estética contribui para essa sensibilização, treinando a construção do sensível e da empatia humanizadora, tendo por base que “para constituir-se integralmente humano o ser humano precisa humanizar-se.” (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 123). Ao professor, consideramos ser pertinente destacar que a ele cabe considerar, tanto na sua formação quanto atuação, que é preciso

Ser e estar no mundo, ensinando com atitudes coerentes, estabelecendo inicialmente uma relação sensível com os educandos, criando, antes de tudo, um ambiente agradável, para uma relação de reciprocidade e confiança que contribua para o



despertar da sensibilidade e a desconstrução do analfabetismo emocional, o qual impede de viver as emoções que a vida proporciona. (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 143).

E, em sendo assim, consideramos ser possível a aproximação desses dois conceitos, a fim de construir relações mais empáticas entre aluno e docente em sala de aula, implementando o processo de conhecimento e o reconhecimento da vida em sociedade. Entretanto, reconhecemos que mais pesquisas precisam ser realizadas, a fim de firmar o entendimento da aproximação dos dois conceitos, como também conjugar possibilidades para que os mesmos sejam integrados na formação inicial e continuada do docente do ensino superior.

Palavras-chave: imaginação narrativa; formação estética; docente; ensino superior.

REFERÊNCIAS

CASAGRANDE, C. A. **Educação, intersubjetividade e aprendizagens em Habermas**. Ijuí: Unijuí, 2009.

COPATTI, C.; MOREIRA, D. O. Formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In: FÁVERO, A. A.; TONEITO, C.; ODY, L. C. (org.). **Docência universitária**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 121-148.

DARDOT, P.; LAVAL, C. A fábrica do sujeito neoliberal. In: DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 321-376.

FÁVERO, A. A.; TONEITO, C. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, A. A.; TONEITO, C.; ODY, L. C. (org.). **Docência universitária**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 17-36.

HERMANN, N. Ética: a aprendizagem da arte de viver. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

MÜHL, E. H. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDE, E. A.; MÜHL, H. (org.). **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 109-140.

NUSSBAUM, M. **Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano**. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, M. **Educação e justiça social**. Tradução: Graça Lami. Ramada: Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-9, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3538>. Acesso em: 30 abr. 2021. Acesso em: 30 abr. 2021.

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734>. Acesso em: 30 abr. 2021.

MUNDO DO TRABALHO X MERCADO DE TRABALHO: A PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA FALSA DICOTOMIA

MATHIES, Marcos Dias
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Porto Alegre
mdmathies@gmail.com

VIEIRA, Josimar de Aparecido
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Sertão
josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

EMERIM, Marcos Elias
Prefeitura de Sapucaia do Sul
marcoseemerim@gmail.com

O Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) com um curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, oferecido em rede nacional, tem por objetivo “[...] proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando [...] a produção de conhecimentos [...] o desenvolvimento de produtos, [...] por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho.” (INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019). Dentre os conceitos hegemônicos das Bases Conceituais do programa, “Formação Integral”, “Politecnicidade” e “Omnilateralidade”, o conceito “Mundo do Trabalho” – objeto de problematização deste ensaio – é fundamental à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sendo correlato ao conceito “Trabalho como Princípio Educativo”. Tal importância está destacada no documento base da modalidade: “A compreensão de trabalho como princípio educativo é o elemento básico para a organização curricular, definição de conteúdos e estabelecimento da metodologia.” (BRASIL, 2007, p. 45).

Diante dessas considerações iniciais, neste ensaio analisamos o referido conceito em sentenças expositivas disposto no texto “Educação para o mercado de trabalho x Educação para o mundo do trabalho de Bertholdo e Brasileiro (2019) publicado no site <https://www.basesconceituaisemept.com/>. O texto analisado é parte de produto educacional que está sendo desenvolvido no ProfEPT e que tem o objetivo de alinhar conceitualmente os docentes da EPT às bases conceituais da modalidade (BERTHOLDO; BRASILEIRO, 2019). A decisão de analisar o conceito “mundo do trabalho” neste formato textual específico deve-se a que tal concepção, primordialmente apresentada por Hobsbawn (1987) e exaurida teoricamente, é consenso acadêmico e preceito basilar da EPT. Buscamos dessa forma demonstrar que o mercado (de trabalho) é parte constitutiva do mundo do trabalho sendo inviável a sua dissociação, já que não há mundo do trabalho sem mercado.

Para isso será problematizado o consenso de “mundo do trabalho” – visto como conceito essencial à EPT, e que – à luz do materialismo-histórico-dialético – representa um fenômeno

dinâmico por natureza. Ora, se a (auto) compreensão humana preexiste por meio da apreensão do movimento sistemático dos elementos da realidade, um conceito que se cristaliza de forma de consenso, necessariamente têm de ser posto à revisão, já que, segundo Marx (2007), só detém valor na práxis enquanto suporte teórico da ação prática, quando confrontado com a empiria, ou seja, o próprio movimento inerente ao mundo do trabalho.

Considerando sua finalidade, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido seguindo abordagem predominantemente qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições próprios dos espaços educativos. Foi desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica que fundamenta e orienta todo trabalho, realizada em material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet.

Principiamos nossa análise crítica trazendo as concepções de mundo do trabalho apresentadas no trecho a seguir, que ao comparar educação para o “mundo do trabalho” e para o “mercado de trabalho”, acaba por contrapor a sociabilidade do mercado enquanto antagonismo ao objetivo-fim da formação em EPT:

O primeiro diz respeito à inserção do ser humano na base dos elementos que constituem sua própria existência ao mesmo tempo que ele colabora para o bem coletivo no desenvolvimento (de suas potencialidades) (ANTUNES, 2001). O segundo, se refere à apropriação do trabalho para o atendimento das necessidades de acumulação do capital. (BERTHOLDO; BRASILEIRO, 2019).

Na sequência, o texto cita Frigotto (2010 apud BERTHOLDO; BRASILEIRO, 2019) declarando que o trabalho, assim como os demais fatores de produção sob o capitalismo, não atende às necessidades humanas ao deixarem de produzir itens de valor de uso, mas sim, valor de troca, como forma de gerar lucro aos capitalistas. “O trabalho, então, atividade produtora e imediata de valores de uso para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego.” (FRIGOTTO, 2010, p. 63 apud BERTHOLDO; BRASILEIRO, 2019). Por conseguinte, enquadram o trabalho sob sua ontologia em contradição à esfera do consumo na forma mercadoria:

Quando apreendemos o trabalho em seus diversos sentidos percebemos que seu aspecto ontológico se desloca para as formas de trabalho do mundo contemporâneo que estão balizadas pelo consumo, retirando assim, a centralidade de sua relação com a natureza e com os outros homens (sentido ontológico) e se transfere para mercadoria como força de trabalho (sentido histórico). (BERTHOLDO; BRASILEIRO, 2019).

À primeira vista as exposições parecem alinhadas com o arcabouço ideológico do programa. Entretanto, as consequências práticas desconsideram as contingências materiais da realidade para o atingimento do objetivo-fim proposto. Senão, vejamos: ao reduzir o intercâmbio social do mercado estritamente à acumulação de capital, as autoras incorrem em um típico argumento *Reductio ad Unum*. Apesar de ser o objetivo precípua, a este somente não se reduz, uma vez que o

produto do trabalho resulta impreterivelmente do atendimento de necessidades sociais, ainda que na forma mercadoría.

Para compreendermos a relação intrínseca entre trabalho, consumo e necessidades sociais, devemos nos ater à ontologia do trabalho em Marx (2006) em que o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, onde o homem medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza; aprofundada por Lukács (2018), na ontologia do ser social, categoria essencial da consciência humana que estabelece um fim (teleologia): a busca do atendimento das *demandas, materiais e espirituais* coletivas (grifo nosso) da sociedade. De tal modo – o trabalho – por toda a sua dinâmica não pode ser considerado, em sua análise vulgar, como sendo única e exclusivamente o enquadramento teórico estático do “homem que transforma a natureza”. É fato de que este é o momento capital e ponto de partida, mas somente a isto não se limita. Trata-se de uma relação, e por definição, tem de ser necessariamente compreendida em sua dinamicidade. França Júnior e Lara (2015) expõem que o trabalho deve ser necessariamente compreendido por sua *função social*, cuja interação deflagra processos intelectuais e imaginativos que têm por finalidade atender a *necessidades sociais* cada vez mais complexas. Com base na tensão dialética de toda atividade laboral singular que traz em si o impulso à totalidade, o indivíduo e sua atividade consciente livre só se refletem em sociedade, é, *conditio sine qua non* a existência das trocas através do intercâmbio social (MARX, 2004). Marx (2008, p. 47) afirma que “Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, *independentes de sua vontade*.” Ademais, caso os produtos do trabalho não fossem “balizados pelo consumo”, não seriam produzidos. Marx (2011, p. 48) é enfático: “A produção produz o consumo na medida em que cria o modo determinado do consumo e, depois, o estímulo ao consumo, a própria capacidade de consumo como necessidade.” O mercado – arranjo do intercâmbio social – é o mecanismo que administra a quimera do conjunto de valores que, a partir das necessidades sociais, determina o que se produzir. “[...] o consumo cria a necessidade de nova produção, é assim o fundamento ideal internamente impulsor da produção, que é o seu pressuposto (MARX, 2011, p. 46). No que concerne à interpretação vulgar entre “valor de uso” e “valor de troca”, tidos como elementos estáticos e atomizados da mercadoría, é necessário compreendermos a premência do mercado a sua síntese.

Temos em Lukács (2018) que o trabalho é constituído de duas posições teleológicas: A primária que remete à produção de valores de uso, e a secundária que remete à sua *mediação* que se manifesta na forma dos complexos sociais, tais como a estética, moral, direito e linguagem. Estes complexos necessitam tanto do momento fundante trabalho, bem como das suas respectivas objetivações concretas e particulares, que na totalidade das mediações sociais, configuram a processualidade que *coordena* as forças produtivas: o valor.

Sem trabalho, os valores não poderiam existir. Todavia, apenas pelo trabalho, os valores também não poderiam vir a ser [...]: os valores e [...] servem como mediação [...] das (forças produtivas) atingida(s). O valor em sua objetividade histórica é parte orgânica desse complexo, [...] processo de explicitação categorial. (LESSA, 2016, p. 169).

Os valores, em uma analogia, são como a constelação para a navegação marítima, cujos fundamentos “[...] se desdobra(m) no fluxo da práxis social mais desenvolvida.” (LESSA, 2016, p. 182). O mercado, “[...] em seu próprio movimento historicamente determinado, cotidiano, coloca o gênero humano diante de alternativas que o forçam a escolher entre as necessidades, interesses e valores [...] genéricos e [...] particulares.” (LESSA, 2016, p. 182).

De acordo com França Júnior e Lara (2015), tais camadas de complexidades concatenam os produtos dos trabalhos produzidos nos limites da propriedade privada. O trabalho sob o capitalismo é mediado pela mercadoria, e esta, se organiza objetivamente por entre a rede de significados subjetivos cristalizados no valor. Segundo Lukács (2018), ao reger a universalidade – totalidade de atos laborais individuais, – o valor determina o desenvolvimento social estipulando todo o conjunto de necessidades sociais a serem atendidas. “Precisamente através dessa mediação adentram relações sociais altamente importantes na práxis dos seres humanos e fazem destas relações, com o auxílio do tornar-se-consciente, ainda mais resolutamente sociais.” (LUKÁCS, 2018, p. 124). Ou seja, “Quanto mais se desenvolve o trabalho e, com ele, a divisão de trabalho, [...] mais independência obtêm as posições teleológicas do segundo tipo, [...] mais podem elas (se) desenvolver (em) divisão de trabalho.” (LUKÁCS, 2018, p. 136). Desta maneira, o corolário do trabalho é a formulação de novas necessidades do ser. Tal forma histórica se encontra na divisão do trabalho, necessidade imposta pela constante complexificação dos pores teleológicos secundários, cuja configuração leva invariavelmente à ampliação do intercâmbio de mercadorias, e com ele, a ascensão do valor como regulador de cada atividade econômica que desempenha papel central em todo o processo aqui descrito, “[...] o sempre tornar-mais-social do ser social em sua permanente reprodução a degraus mais elevados da socialidade.” (LUKÁCS, 2018 p. 123).

Ainda de acordo com Lukács (2018) o valor (e não o valor de troca, forma de sua manifestação) é categoria puramente social enquanto ferramenta de regulação do processo econômico, considerando a sua indissolúvel condição: Torna-se real somente a partir de seu suporte material, o valor de uso. Por meio de Marx (2006) temos a ciência de que esta lei reguladora subsiste assintoticamente, nunca se desprendendo totalmente de sua raiz (o trabalho). Contudo, o valor, neste processo de socialização, de sua gênese à assunção de árbitro geral de medição e intercâmbio dos trabalhos, não contradiz com sua natureza quimérica, pelo contrário: “Quanto mais amplamente difundir-se o valor de troca, tanto mais nítida e determinadamente o tempo de trabalho socialmente necessário move-se para o centro como o fundamento econômico de sua respectiva grandeza.” (LUKÁCS, 2018, p. 124).

Considerando que as bases conceituais do ProfEPT preconizam a educação à construção do socialismo (FRIGOTTO, 2009), faz-se necessário definir os seus termos nesta problematização. O socialismo é união dos “indivíduos [...] associados sobre a base da apropriação e do controle coletivo dos meios de produção” (MARX, 2011, p. 107), de forma com que estes “[...] produtores associados, regulem racionalmente (a economia) submetendo-a seu controle coletivo.” (MARX,

2017, p. 430). Para isso, é necessário “[...] tomar o poder por meio de uma sociedade organizada em cooperação planejada” (ENGELS, 2015, p. 230) para que a “[...] a anarquia na produção social (seja) substituída pela organização consciente[...]” (ENGELS, 2015, p. 397). “O proletariado vai [...] concentrar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado” (MARX; ENGELS, 2008, p. 44), onde “[...] o governo sobre pessoas é substituído pela administração de coisas e pela condução de processos de produção.” (ENGELS, 2015, p. 395). Os termos controle, regulação e planejamento remetem à medição do elemento central desta análise: o tempo de trabalho socialmente necessário (MARX, 2006).

Quando da alvorada do trabalho, a preocupação restava à produção dos objetos em si. O levantamento do tempo necessário para a produção ficava em segundo plano. Toda a medição dos trabalhos singulares era circunscrita às especificidades psíquico-biológicas de cada indivíduo, não havendo um esforço por controle social implícito. A troca, como reflexo da produção enquanto categoria propriamente social, surge posteriormente. Todavia, este controle social exercido pelo tempo, a despeito de ser um construto da ontologia do ser - o trabalho simples - voltado ao valor de uso em si, assentia o tempo como substância intrínseca à natureza transformada, “[...] tanto na conversão daquela segundo suas necessidades, quanto no alcançar do domínio sobre seus próprios instintos e afetos meramente naturais e, desse modo medeia a formação inicial das capacidades especificamente humanas” (LUKÁCS, 2018, p. 75) e não como o fiscal autoritário que hoje a tudo coordena. Em Lukács (2018) temos que a “Economia de tempo significa, ao mesmo tempo, uma relação de valor.” (LUKÁCS, 2018, p. 75).

É devido à evolução da forma de percepção do tempo que “pode o tempo de trabalho socialmente necessário tornar-se a base do intercâmbio de mercadorias que gradualmente se desdobra, do valor de troca, bem como de todo intercâmbio econômico-social.” (LUKÁCS, 2018, p. 124). Marx (2011, p. 119) expõe que uma vez “Pressuposta a produção coletiva, a determinação do tempo permanece naturalmente essencial.” Isto posto, estabelece-se assim uma relação de hierarquia: quanto menor o tempo gasto para produção da autossustentação, mais tempo livre sobra para outros tipos de trabalhos “supérfluos”, tais como produções artísticas, culturais e espirituais. Para o desenvolvimento do homem singular enquanto indivíduo, do labor ao prazer, do estudo à prática, tudo depende do planejamento de seu próprio tempo pessoal. Na economia social não é diferente, tudo se reduz à economia (gestão) de tempo coletivo. Em suma, a sociedade tem de distribuir de forma apropriada o tempo socialmente disponível para atingir uma produção global em consonância com a totalidade das necessidades sociais percebidas. “Economia de tempo, bem como distribuição planejada do tempo de trabalho [...], continua sendo também a primeira lei econômica sobre a base da produção coletiva. Permanece lei até mesmo em grau muito mais elevado.” (MARX, 2011, p. 119). Sendo assim, todo produto do trabalho individual, seja ele de qualquer natureza, só encontra seu sentido quando endereçado às necessidades sociais coletivas, cuja associação se dá através do intercâmbio social no mercado, sistema de medição e mediação do valor. Portanto, a divisão social do trabalho sob o domínio do valor enquanto ferramenta de economia de tempo - pedra angular da reprodução social

na sociedade capitalista - retrata a própria evolução social das forças produtivas. Neste sentido, “[...] ao mesmo tempo que o tornar-se-social da produção no intercâmbio de mercadorias, [...] (apesar de) suas formas de manifestação necessariamente plenas de contradição, é um veículo objetivo do progresso da socialidade.” (LUKÁCS, 2018, p. 125).

A estrutura de medição trazida pelo impulso por controle visando a economia de tempo resulta de forma imediata na divisão (ótima) do trabalho, originando a uma sociabilidade cada vez mais pura. À medida que as forças produtivas evoluem, condicionando as relações de produção por meio dos complexos sociais em que a sociedade é guiada, a monetarização do produto do trabalho na forma mercadoria tem de ser necessariamente assimilada a estas circunstâncias delineadas. Em outras palavras, educação para o “mercado (de trabalho)” não é antagônica à educação para o “mundo do trabalho”. O mercado é base material da vindoura produção socialista, uma vez que sob controle social, a produção social será regida pelo “mesmo princípio que regula a troca de mercadorias [...], o qual uma quantidade igual de trabalho em uma forma é trocada por uma quantidade igual [...] em outra forma.” (MARX, 2012, p. 31). Portanto, trata-se de uma falsa dicotomia, pois

Desaparece(ndo) a estrutura da troca de mercadorias, deixa de operar a lei do valor para os indivíduos enquanto consumidores. Todavia, é evidente que resta em vigor na própria produção, inclusive no crescimento das forças produtivas, o tempo de trabalho socialmente necessário e, por conseguinte, segue operando a lei do valor enquanto reguladora da produção. (LUKÁCS, 1979, p. 169).

Concluindo, vimos que todo trabalho é, por definição, social. A forma social da produção no capitalismo é a mercadoria, cuja substância se manifesta no valor. O mercado é um sistema de medição dos tempos de trabalho socialmente necessários nas mercadorias. A EPT, ao formar trabalhadores orientados ao mercado significa capacitar a dominarem os complexos sociais do valor na práxis social da forma mercadoria, cujo tempo de trabalho socialmente necessário é calculado à posteriori (*post festum*) por meio das trocas, uma vez que o produto de seu trabalho atende a uma necessidade social (o produto, não sua força de trabalho). O controle social da produção planejada pelo Estado (socialismo) é a superação da anarquia do mercado e seu sistema de trocas impostas pelos limites da propriedade privada.

Para a superação dialética do cálculo econômico de mercado à posteriori (*post festum*) no planejamento social central à priori (*ante festum*), é condição *sine qua non* o desenvolvimento ulterior da produção material na forma mercadoria de forma a medir os tempos de trabalhos socialmente necessários para assim lançar as bases da produção social orientada à valores de uso. Se os produtos do trabalho do cidadão formado pela EPT não puderem atender às necessidades sociais postas no mercado, não são socialmente necessários. Se não são socialmente necessários, não podem ser trocados. Se não são trocados, não podem ser medidos. Se não são medidos, não podem ser controlados. Se não são controlados, não podem ser planejados. Se não são planejados, não podem ser socialmente necessários. Logo, se a EPT não for orientada (orientada,

não “para o”) ao mercado (não mercado de trabalho) ela se torna idealista e antidualética - *in summa* - antissocialista.

Palavras-chave: educação profissional e tecnológica; valor; mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

BERTHOLDO, G. B.; BRASILEIRO, B. G. Educação para o mercado de trabalho x Educação para o mundo do trabalho. As bases conceituais em educação profissional e tecnológica, 2019. Disponível em: <https://www.basesconceituaismeppt.com/post/educa%C3%A7%C3%A3o-para-o-mercado-de-trabalho-x-educa%C3%A7%C3%A3o-para-o-mundo-do-trabalho/>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, DF: MEC; SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 20/05/2021.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. São Paulo: Boitempo, 2015.

FRANÇA JÚNIOR, R.; LARA, R. Trabalho e ser social: reflexões sobre a ontologia lukacsiana e sua incidência no projeto ético-político profissional. **Textos & Contextos**, v. 14, n. 1, p. 20-31, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/17406/13306/>. Acesso em: 20 maio 2021.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.**, v. 14, n. 40, p. 168-194, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100014&lng=en&nrm=iso/. Acesso em: 14 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Regulamento ProfepT**. Vitória: IFRS, 2019. Disponível em: <https://profepT.ifes.edu.br/regulamentoprofepT/16413-regulamento13julho/>. Acesso em: 20 maio 2021.

LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho na ontologia de Lukács. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Para a ontologia do ser social**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. Tradução: Maria Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.



Eixo 3 – Educação e filosofia

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. livro I. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, K. **O capital – livro III – o processo global da produção capitalista**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 27-29.

O DISCURSO PEDAGÓGICO E O PAPEL DO PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR SOB A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN

MOTA, Felipe Miranda
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
felipemiranda.mat@gmail.com

LOZADA, Cláudia de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
cld.lozada@gmail.com

Se consideramos o momento que estamos vivendo atualmente – a pandemia devido à Covid 19 – que tem impacto na vida das pessoas de diferentes maneiras, principalmente no que diz respeito à paralisação das aulas presenciais, fazendo com que o processo de ensinar e aprender aconteça de maneira remota/virtual, é possível enxergar uma certa desigualdade quando falamos dos estudantes, uma vez que o acesso à rede de internet – principal ferramenta utilizada no momento – ainda não é uma realidade para todos. Por esse viés, considerando que outras medidas foram tomadas para que os estudantes que não tem acesso à internet não fiquem sem acesso ao ensino – o que é defendido nas Políticas Educacionais como um direito de todo cidadão –, é notório o papel do professor na organização de materiais para que o conhecimento chegue até os estudantes, principalmente como acontece o processo de ensinar – mediação/promoção de conhecimentos/saberes.

Desta forma, este artigo apresenta resultados iniciais de uma pesquisa de Mestrado que tem entre seus objetivos analisar o papel do discurso pedagógico na processo ensino-aprendizagem.

Levando em conta o que fora posto, é perceptível que os fatores sociais contribuem para a desigualdade educacional. De acordo com Bernstein (1996) em sua obra intitulada *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*, investigando as relações entre linguagem e Educação, o acesso ao sistema educacional está bastante ligado à classe social, ou seja, as oportunidades de aprendizagem acontecem de acordo com o meio em que cada estudante está inserido e sua respectiva cultura. O autor, ao esboçar uma atenção especial em sua teoria para a maneira como o discurso funciona em sociedade e qual o papel que ele desempenha no sistema educacional, expõe que o discurso da Educação pode ser analisado diante do seu poder de reprodução (BERNSTEIN, 1990).

Assim sendo, concebendo a linguagem como a substância do discurso, é importante elucidar os princípios que regem o discurso pedagógico, uma vez que se faz pertinente considerar não só se sabemos o que é transmitido a outrem, mas as estruturas que permitem sua transmissão (BERNSTEIN, 1990). Nesse sentido, é colocado pelo autor que o discurso pedagógico é a causa para entender outros discursos, com a finalidade de entender sua transmissão e sua aquisição.

Isto posto, baseados no que pontua Basil Bernstein em suas obras – as relações entre linguagem e Educação – e que estas influenciam no processo de aquisição do conhecimento, bem como nas oportunidades de aprendizagem. Ao considerar que o acesso educacional está relacionado à classe social, e que a linguagem é fator importante nesse processo, propusemo-nos, neste estudo, por meio de uma pesquisa teórica, fazer ponderações do que constitui o discurso pedagógico e qual a influência dele nas práticas em sala de aula, ao considerar o papel do professor – suas ações e responsabilidades – no sistema de ensino e de aprendizagem.

Sabemos que o sistema de ensino hoje está diferente de tudo já visto, uma vez que o espaço de sala de aula não se limita mais ao espaço físico. Desse modo, entender o que é o discurso pedagógico, bem como os princípios que o regem e a influência da linguagem nas práticas educativas, ajuda a compreender o sistema educacional e qual o seu papel na transmissão de saberes. Bernstein (1996) expõe que o discurso pedagógico está focado no que é transmitido como conhecimento educacional, e que ele é conduzido por três princípios ou regras: distribuição, recontextualização e avaliação.

Nesse sentido, é exposto por Mainardes e Stremel (2010) que as regras/princípios distributivos estabelecem relações entre poder, grupos sociais, formas de consciência e de prática, ou seja, estão centrados nas práticas institucionais dos superiores – governo - e regulam o tipo de conhecimento a que os grupos sociais terão acesso e como se dará a aquisição desses saberes (a produção do discurso); as de recontextualização marcam a constituição do discurso pedagógico específico, isto é, a transformação das disciplinas escolares, o que elas sofrem até serem lavadas para os estudantes (regulam o que e como acontece a transmissão-aquisição, e aqui o discurso sofre uma transformação – sai do seu contexto de produção para outro contexto em que é modificado); e as regras de avaliação são constituídas na própria prática pedagógica, e são elas que regulam a relação entre transmissão e aquisição, ou seja, a avaliação regula a transformação do discurso em prática pedagógica.

Vale salientar que “a relação entre os três princípios de Bernstein é hierárquica, em que o princípio da distribuição regula o princípio da recontextualização que por sua vez regula a avaliação.” (CLARK, 2005, p. 35, tradução nossa). De acordo com Morais e Neves (2007), as relações entre distribuição, recontextualização e avaliação, considerando o aparelho pedagógico, estabelecem também uma relação entre poder, conhecimento e consciência. O poder é colocado pelas regras de distribuição, o conhecimento educacional de acordo com o que é colocado na recontextualização é disponibilizado aos alunos e por meio das regras de avaliação é tomada consciência entre transmissão e aquisição nos discursos pedagógicos.

Ainda de acordo com Morais e Neves (2007), para que seja compreensível a importância do discurso pedagógico como um instrumento da reprodução cultural, é relevante entender a sua produção e reprodução. Nesse sentido, a produção do discurso pedagógico resulta de um discurso regulador geral que é gerado nas relações e influências entre o campo do Estado e da economia e que tem os princípios dominantes da sociedade. Nessa linha, o Estado funciona como um distribuidor social de poder e isso é incorporado no discurso pedagógico oficial. O discurso pedagógico oficial

sofre um processo de recontextualização, no qual são destacados dois campos: recontextualização oficial e recontextualização pedagógica. Estes são influenciados pela economia, podendo sofrer ainda um outro processo de recontextualização que vai depender do contexto de cada escola e da prática do professor, chegando ao que é o discurso pedagógico (MORAIS; NEVES, 2007). Nesse sentido, de acordo com Leite (2007), ao analisar as obras de Bernstein, nesse processo de recontextualização, a pedagogia é denominada como um processo de aquisição de um saber/conhecimento, como também de valores e comportamentos, em interação com um transmissor.

Dessa maneira, é assentado por Mainardes e Stremel (2010) que para acontecer a recontextualização da transmissão de um conhecimento é necessária sua produção e que sua reprodução só acontece através dessa recontextualização. Nesse pensamento, a produção de novos conhecimentos é realizada por instituições de Ensino Superior, a recontextualização é realizada no âmbito do Estado por secretarias de Educação, autoridades educacionais, entre outros; e a reprodução se realiza nas diversas instituições de Educação. Assim, para Morais e Neves (2007, p. 122), “a produção e reprodução do discurso pedagógico envolvem processos extremamente dinâmicos.”

Com isso, considerando a interação entre transmissor e aquisitor, é possível mencionar a comunicação como algo central no processo de ensinar e de aprender, e que o discurso é produzido desde as camadas superiores – Estado – e passa a veicular o conhecimento em instituições escolares. Assim, podemos dizer que o discurso pedagógico é influenciado por contextos da sua transmissão, isto é, até chegar ao espaço de sala de aula, já há um contexto inserido nessa transmissão, podendo ainda sofrer mudanças de acordo com suas influências do contexto da escola e da comunidade.

Após todas essas considerações, visto que a ideia de discurso pedagógico é algo bem amplo e até complexa de ser entendida, que vem de um sistema mais amplo (produção) até chegar à sala de aula (reprodução), partiremos agora para alguns conceitos centrais/fundamentais da teoria de Bernstein que esboçam os níveis de transmissão e aquisição.

Como na teoria de Bernstein muito se escreve sobre transmissor e adquirentes, consideramos aqui o primeiro como o professor e o segundo como estudante, uma vez que temos por objetivo fazer ponderações a respeito do discurso pedagógico dentro do sistema educativo e com isso considerarmos o papel do docente.

Inicialmente, ponderamos a respeito de código, pois como é colocado por muitos autores – Morais e Neves (2007), Mainardes e Stremel (2010) – este é um conceito fundamental na teoria de Bernstein. O código aparece como o princípio que regula a ação entre transmissores e adquirentes (professor e aluno). Mainardes e Stremel (2010) colocam que o código está na base dos sistemas de mensagens e, diante disso, o conhecimento educacional é formado por três sistemas: currículo, pedagogia e avaliação. É exposto por Bernstein (1996) que o currículo define o conhecimento como válido, a pedagogia define como acontece a transmissão do conhecimento e sua validade, e a avaliação é definida como a realização da validade do conhecimento. Indo para sala de aula, é colocado que os códigos de comunicação são diferenciados devido à classe social de um

cidadão, isto é, há diferença na comunicação entre os filhos da classe trabalhadora e dos filhos da classe média, e isso vai refletir nas relações de classe e de poder dentro das escolas.

Em consequência disso, são pontuados por Bernstein (1996) dois tipos de transmissão educacional que levam em consideração a classe social e o tipo de comunicação existente. Para ser mais claro, esses tipos de transmissão foram chamados de tipos de pedagogias, as quais definem o tipo de discurso pedagógico, a saber: a pedagogia visível e a pedagogia invisível. Essas pedagogias são marcadas por dois conceitos também centrais da teoria de Bernstein: a classificação e o enquadramento. A pedagogia visível é marcada fortemente por esses dois conceitos centrais: a classificação que descreve as relações de poder e de controle do que é ensinado e aprendido; e o enquadramento, que descreve as relações de poder e de controle que influenciam como o processo de ensinar e de aprender será conduzido, isto é, o que pode ou não ser transmitido na relação pedagógica e quando dizemos que este enquadramento é forte, quer dizer que o professor (transmissor) regula explicitamente o que vai ensinar – conteúdo – e o discurso que constitui o contexto de aprendizagem. Já na pedagogia invisível, esses dois conceitos aparecem fracamente, se o enquadramento for fraco, por exemplo, o transmissor tem um menor controle sobre os elementos que regem a prática pedagógica.

De acordo com Morais e Neves (2007), na pedagogia visível não é possível, ou melhor, não é permitido regular como acontece a aprendizagem de cada estudante individualmente, o ritmo é algo uniforme para todos e que a avaliação acontece de maneira rígida e absoluta, e que isso reflete na classe trabalhadora, uma vez que os pais desse nível social não estão enquadrados no mesmo patamar dos genitores da classe média, podendo pagar aulas extras para os filhos, acompanhar seus desenvolvimentos. Neste tipo de pedagogia, é colocado que a família deve assegurar que o filho (estudante) acompanhe o ritmo da escola. Já na pedagogia invisível, o acompanhamento da aprendizagem vai ocorrer de maneira individual. Nesse sentido, assim como apontando por Morais (2002), entende-se que é necessária uma prática pedagógica que leve em conta elementos das duas pedagogias, pois assim seria possível criar oportunidades de aprendizagem para alunos além da classe média, e que estes teriam acesso aos códigos e conteúdos colocados como privilegiados, colocando como sujeitos críticos para atuar em sociedade.

Ao analisarmos o que vem sendo fundamentado neste texto até o presente momento, percebe-se que o que é passado para os estudantes – textos escritos, enunciados – sofre influências de uma organização maior, no caso o Estado. Em outras palavras, podemos dizer que para esses textos escritos e enunciados serem criados e colocados à disposição dos professores e alunos existe um “como ele veio a ser constituído” – o que foi levado em consideração, quem são os aprendizes –, como também “como ele é transmitido”. Para Clark (2005, p. 36, tradução nossa) “o que torna um conteúdo de uma disciplina escolar não é algo único ou lógico, mas é definido pelo que aqueles que regulam e controlam o currículo acreditam ser os mais úteis e desejáveis para beneficiar a sociedade.”

Com isso, também é exposto por Clark (2005) que a teoria do discurso pedagógico de Bernstein tem por objetivo fornecer uma descrição de como acontece a reprodução cultural, melhor



dizendo, como acontece a produção de um conhecimento, seu discurso e suas transformações até chegar ao espaço da sala de aula e como ele é posicionado/exposto em diferentes espaços – setores da sociedade. É apontado por Morais e Neves (2007) que o discurso pedagógico é definido pelo discurso instrucional e pelo discurso regulador – o primeiro diz respeito aos conhecimentos e competências cognitivas (o que e como transmitir conhecimento) e o segundo à aquisição de valores e normas de conduta social (é um discurso moral e de transmissão de valores) – e que ele é transmitido diante de uma relação pedagógica.

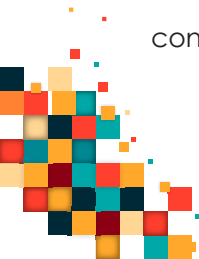
Destarte, chegamos a um ponto de considerarmos a atuação do transmissor e do adquirente no sistema de ensino e de aprendizagem, isto é, como acontece o discurso pedagógico em sala de aula. O discurso pedagógico, diante do que já foi exposto, pode ser entendido como um meio de produzir conhecimentos e promover a construção de um saber e que para isso existem influências de vários setores, como já pontuado desde o início deste artigo.

O discurso pedagógico está alicerçado em bases governamentais, quando se escolhe o que pode ser ensinado e o que vai ser ensinado – o texto, conteúdo, enunciado. Nesse sentido, quando um texto chega na sala de aula, na sua transmissão, ainda são consideradas situações de poder e de classe social, quando consideramos que a linguagem é algo construído culturalmente. Assim, o papel do professor nas práticas de ensino na organização e manuseio, bem como mediação do que está sendo ensinado também é um fator considerável na promoção da aprendizagem.

A reprodução do que está sendo ensinado deve considerar o contexto social em que todos os adquirentes estão inseridos, uma vez que, na veiculação de um saber/conhecimento, as oportunidades de aprendizagem devem acontecer para todos e não somente para aqueles que possuem uma posição “melhor” na sociedade. Vimos, quando abordamos pedagogia visível e invisível, que estas devem ser abordadas juntas, ou seja, o acompanhamento da aprendizagem por parte professor e como acontece a mediação do conhecimento deve acontecer em pares, considerando que cada estudante tem seu ritmo de aquisição, bem como a linguagem em que é transmitido algo deve considerar os sujeitos que estão envolvidos, pois assim será permitido que os indivíduos filhos de classe trabalhadora tenham acesso ao que foi visto como acesso privilegiado. O discurso pedagógico deve visar a reconstrução cultural, deve levar em consideração as relações entre a escola e o contexto cultural do aluno.

É apontado por Bernstein (1996) que, em uma relação pedagógica, quem transmite um conhecimento tem que saber como transmite e para aprender ser um transmissor tem que considerar regras de ordem social e a conduta adequada na relação pedagógica. As regras de conduta podem ser vistas como condições de ordem, caráter e de maneira. Outro fator também considerado pelo autor é que, se há uma transmissão, ela não deve acontecer de uma vez, tem que existir um sequenciamento – o que vem antes e depois.

Nesse sentido, percebemos o papel do professor em uma relação pedagógica e que é importante elucidar a respeito de dois tipos de conhecimento: o conhecimento impensável que é controlado por quem produz os novos discursos, ou seja, por quem produz o que será ensinado e o conhecimento pensável que é controlado pelos que atuam na reprodução do discurso (BERNSTEIN,



1998). Por esse viés, enxergamos que o conhecimento pensável acontece nas práticas de sala de aula, onde é reproduzido o discurso – transmissão do texto, conteúdo.

Em vista de todos esses apontamentos, retornemos à questão colocada inicialmente neste texto, em relação ao atual contexto pandêmico. Levando em conta o surgimento da necessidade de modelos pedagógicos não convencionais, em virtude da crise pandêmica, é importante evidenciar o que deve ser considerado na transmissão de um conhecimento diante das situações atípicas em que nos encontramos atualmente, quando se observa a necessidade de afastamento das salas de aula convencionais com ensino presencial. Os estudantes que não têm acesso às redes tecnológicas, tampouco o apoio das famílias em situações de aprendizagem, estão em desvantagem comparados aos estudantes de classe média. Nesse sentido, é importante considerar como acontece a transmissão de um conhecimento e quais fatores são levados em consideração até um determinado conteúdo chegar para o aluno.

O professor, sujeito que tem a função de organizar as situações de aprendizagem ao nível de sala de aula, deve considerar os fatores que circundam o contexto social do estudante ao elaborar para ele a promoção de um conhecimento – a linguagem, como ele aprende, o sequenciamento, bem como o ritmo de aprendizagem. O discurso pedagógico começa a aparecer na produção de um novo conhecimento (o que é colocado pelo Estado para ser ensinado), no entanto ele se concretiza nas práticas de sala de aula (como deve ser ensinado).

Diante do que fora elucidado, acreditamos que respondemos aos nossos objetivos, já que pontuamos diante dos escritos de Bernstein e de outros estudiosos o que configura um discurso pedagógico – produção e reprodução –, como também as suas influências nas práticas escolares. Nesse sentido, pontuamos que na reprodução de um discurso pedagógico em sala de aula, vários fatores devem ser considerados na mediação de um conhecimento, para que a relação de poder e classe social possa ser amenizada. Vale mencionar que cada estudante tem um ritmo para aprender e o sequenciamento do processo de aprendizagem é importante. Outro ponto importante é como um professor deve se posicionar, não como um divisor de águas em que coloque em evidência que a Educação não está ao acesso de todos, tampouco como autoritário nesse processo, mas que promova a construção do conhecimento por parte dos estudantes de maneira dinâmica e que considere os pormenores existentes em cada realidade, promovendo a aprendizagem de maneira igualitária para todos os indivíduos que façam parte do sistema educativo, seja ele classe trabalhadora ou classe social.

Para finalizar, ponderamos que quando nos referimos a transmissor e adquirentes de conhecimento, estamos manifestando ao que é posto na teoria de Basil Bernstein, no entanto, na prática de sala de aula em si, mesmo com as influências vindouras desde a organização do que deve ser ensinado, o papel do professor não é um mero transmissor e o do estudante não é um mero adquirente. O docente tem como função precípua ensinar, sendo um mediador na construção do conhecimento e o estudante um sujeito ativo nesse processo. É importante esboçar que o autor coloca como transmissão, pois o discurso pedagógico é hierarquizado até chegar as práticas de sala de aula. Para futuros debates, devemos analisar a estrutura desse discurso pedagógico

sob o ponto de vista do estabelecimento do contrato didático e de fatores como pressupostos ideológicos que trazem, como circulam e se reproduzem, seus efeitos na formação humanística dos estudantes e seu papel na formação da competência crítica sobre o conhecimento que se está sendo construído, no sentido de constituir um elemento para a formação da cidadania e a emancipação, assim como forma de empoderamento e engajamento em causas que extrapolam os muros escolares e são necessárias para a promoção da justiça social e para uma participação ativa na sociedade.

Palavras-chave: discurso pedagógico; Basil Bernstein; papel do professor; promoção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad:** teoría, investigación y crítica. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse:** class, codes and control. Londres: Routledge, 1990.
- CLARK, U. Bernstein's theory of pedagogic discourse: linguistics, educational policy and practice in the UK English/literacy classroom. **EnglishTeaching: Practice and Critique**, v. 4, n. 3, p. 32-47, Dec. 2005.
- LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática:** introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- MAINARDES, J.; STREMELE, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 2, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010.
- MORAIS, A. M. Basil Bernstein at the micro level of the classroom. **British Journal of Sociology of Education**, v. 23, n. 4, p. 550-570, Dec. 2002.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007.

O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS: BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO

BOSZKO, Camila
Universidade de Passo Fundo (UPF)
camila.boszko@gmail.com

Um dia vi um minúsculo espécime pertencente ao gênero *Phaethornis* tomando banho num regato [...] Ao observá-lo refleti que os poetas não precisavam inventar elfos e gnomos uma vez que a Natureza colocava ao alcance de nossa mão tão minúsculos e maravilhosos seres. (BATES, 1979, p. 72).

O presente artigo é produto de uma sequência de estudos oportunizados a partir do desenvolvimento de um seminário especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). A partir das discussões oportunizadas em aula, surgiu o interesse em realizar o presente estudo, aproximando a estética do ensino de Ciências. Autores como Motokane (2015) apontam que a área de ensino ligada às Ciências ainda é muito marcada pela memorização de termos e pela ideia de que a verdade é pronta e absoluta. Visando superar essa visão fragilizada, defende-se movimentos de ensino e aprendizagem baseados na sensibilidade oportunizada pela estética. Hermann (2005, p. 25) classifica o termo estético como sendo derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível), tendo seu significado próximo à "sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível sensorial." Ainda segundo a autora, a primeira definição de estética é aderida à Alexander Baumgarten (1714-1762), sendo esta definida como —ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior (HERMANN, 2005, p. 25).

Para construção deste artigo parto de dois grandes pressupostos; o primeiro diz respeito à a afirmação de Freire (2008), de que todo processo de ensinar é um ato estético; o segundo se refere ao ensino de Ciências e as práticas geralmente abstratas e de memorização (KRASILCHIK, 2000). Ora, se ensinar é um ato crítico e não mecânico (FREIRE, 2008), se a estética é um meio potencial de significação do ensino (HERMANN, 2005) por que o ensino de ciências é apontando nas pesquisas por ser baseado em abstrações e memorizações? Krasilchik (2000) relata que os currículos permaneçam tradicionalistas ou racionalistas acadêmicos, não só no Brasil, mas também nos sistemas educacionais de países em vários níveis de desenvolvimento. Iglesias (2017) aponta que no âmbito das Ciências Naturais foi instituído que há uma separação entre racionalidade e emoções, havendo uma aversão à subjetividade como se pensar e sentir fossem processos antagônicos.

Partindo das contribuições do naturalista Bates, ao dizer que a "arte não teria conseguido reunir formas vegetais tão belas e harmoniosas como a Natureza havia feito ali" (BATES, 1979, p. 83), ao se referir a observação da floresta amazônica, defende-se o potencial estético do ensino das ciências. Numa reflexão sobre o papel que o apelo estético desempenha na educação das crianças e adolescentes, Lanz (1990) expõe que o mundo fala à criança não pelo seu conteúdo conceitual, mas pelo seu aspecto e pela configuração dos seus fenômenos. Ela precisa identificar-

se com o mundo, e para isto tanto melhor quanto mais belo o mundo se apresente, antes de tentar entendê-lo. Da mesma forma, Alves (2001, p. 94) salienta a importância dos valores estéticos na formação dos indivíduos:

Creio em valores estéticos. Acho que a vida e esta coisa indefinível que se chama felicidade se fazem não só com cifras da economia, mas frequentemente contra elas. Há coisas que não podem ser trocadas por dinheiro: a beleza da Sete Quedas, o mistério de uma mata, e as memórias e fantasias de pios de corujas, regatos cristalinos, praias limpas, e bichos que nunca vimos mas que, sabemos, são nossos irmãos e partes deste mistério magnífico que é o nosso mundo, nosso lar, nosso corpo.

Ao desenhar o contexto, apresenta-se como objetivo analisar o estado do conhecimento em relação a aproximação da estética com o ensino de Ciências, recorrendo a buscas nas Plataformas *Education Resources Information Center (ERIC)* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Sendo assim, partindo dos pressupostos discutidos, optei por avaliar e identificar os valores estéticos construídos nas aulas de ciências e portanto optei por fazer um estado do conhecimento, partindo do questionamento: Qual o lugar da estética nos estudos sobre o ensino de ciências socializados? Visando atingir os objetivos de: identificar as principais abordagens teóricas que orientam os estudos sobre ensino de ciências; e verificar quais noções de estética se encontram presentes nas publicações socializadas nas bases ERIC e SciELO relacionadas ao ensino de ciências.

Toma-se como referencial norteador para os procedimentos metodológicos os autores Bogdan e Biklen (1994), a partir de uma abordagem qualitativa, que visa compreender e descrever os significados que compõe o estudo. Adotou-se como norte também os estudos de Romanowski e Ens (2006, p. 40), que descrevem a pesquisa do tipo “estado do conhecimento”, como sendo aquela que visa abordar “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado.” Ou seja, na compreensão dos autores citados, um recorte para delimitação de setores de busca se mostra válido por possibilitar um mapeamento e uma discussão sobre determinada produção acadêmica, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes estudos, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas pesquisas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para tanto adotou-se como locus para produção de dados as bases *Education Resources Information Center (ERIC)* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Estas bases são uns dos principais meios de divulgação científica no país. Para fazer a busca no banco de dados da base ERIC, utilizaram-se como descritores os termos “esthetics” AND “science”, sem recorte algum e/ou filtro adicionado na busca. Nesta busca foram encontrados 33 trabalhos, os quais foram analisados a partir de título e resumo e destes selecionou-se 6 para análise na íntegra, os trabalhos selecionados estão listados no Quadro 1. Na base SciELO foram usados os termos “estética” AND “ciência”, resultando em mais de 200 trabalhos. Então, filtramos a busca para artigos nas áreas de Ciências Biológicas e Humanas, resultando em 88 artigos que foram analisados a partir de título e resumo e destes selecionados 4 trabalhos, conforme o Quadro 2. Os artigos selecionados, nas duas bases de dados utilizadas, foram os que atenderam a dois critérios básicos: ser da área de ensino de Ciências e trazer o tema de estética na discussão.

Quadro 1 – Trabalhos analisados pela plataforma ERIC

Autores	Título	Periódico (Ano)
Lawrence M. Lesser, Dennis K. Pearl, John J. Weber III, Dominic M. Dousa, Robert P. Carey e Stephen A. Haddad	Developing Interactive Educational Songs for Introductory Statistics	Journal of Statistics Education (2019)
Irina Emilyevna Kashekova e Svetlana Nikolaevna Kolosova	In Continuation of the Discussion about Ratio Science and Human Knowledge in the Education of Modern Man	International Journal Of Environmental & Science Education (2016)
Michael J. Moravcsik	Two Views of Science--As a Student and "Vingt ans Apres"	The Physics Teacher (1977);
Joan Baum	Science vs. Humanities: The Legacy of C. P. Snow.	Change: The Magazine of Higher Learning (1981)
*Não identificado	Esthetic Education in Teacher Education (LEEP)	Texas Tech Univ., Lubbock. (1975)
Michael A. Wallach	Creativity and the Expression of Possibilities.	Duke University (1966)

Fonte: os autores.

Quadro 2 – Trabalhos analisados pela plataforma SciELO

Autores	Título	Periódico (Ano)
Guilherme da Silva Lima, João Eduardo Fernandes Ramos e Luís Carlos de Carvalho Piassi	Ciência, Poesia, Filosofia: Diálogos Críticos Da Teoria À Sala De Aula	Educação em Revista (2020)
Dalva Maria Bianchini Bonotto e Angela Semprebone	Educação Ambiental E Educação Em Valores Em Livros Didáticos De Ciências Naturais	Ciência & Educação (2010)
Tatiana Seniciato e Osmar Cavassan	O Ensino De Ecologia E A Experiência Estética No Ambiente Natural: Considerações Preliminares	Ciência & Educação (2009)
Antonio Carlos Rodrigues de Amorim	Imagens E Narrativas Entrecortando A Produção De Conhecimentos Escolares	Educação e Sociedade (2004)

Fonte: os autores.

Com a análise mais detalhada, com a leitura e interpretação do estudo completo, percebeu-se que dos seis artigos selecionados pela plataforma ERIC somente um se encaixa no objetivo deste estudo. Quanto à plataforma Scielo os quatro artigos previamente selecionados se encaixaram no escopo. Sendo assim, a discussão a ser realizada nesta seção versará sobre cinco artigos. Para discussão dos trabalhos selecionados a partir da busca realizada, optou-se por apresentar o objetivo do estudo, um breve resumo da metodologia e resultados e, por fim, de que maneira se apresentou a discussão sobre estética no estudo analisado.

Os cinco trabalhos que haviam sido selecionados previamente na base ERIC, mas foram descartados com a segunda análise, não contemplavam aos requisitos de serem pesquisas envolvendo a área de ensino de ciências e trazendo a estética para discussão. O trabalho de Baum

(1981) trata-se de uma matéria informativa, que não discute os processos de ensino e aprendizagem de ciências. O texto se refere à morte de Snow, pesquisador que discutia a dicotomia entre ciências e humanidades. O estudo de Lesser et al. (2019), apesar de trazer uma discussão estética envolvendo o uso de músicas, tem enfoque no ensino de matemática e não de ciências. De maneira similar descarte-se à análise do texto sem identificação publicado pela Universidade de Texas (ESTHETIC..., 1975), que se refere ao ensino de artes. A publicação de Moravcsik (1977) trata-se de um texto autobiográfico narrativo, que não discute processos de ensino e aprendizagem. E, por fim, o texto de Wallach (1967) fora descartado por ser um estudo teórico e sem envolvimento com a área do ensino de ciências.

Sendo assim, o único trabalho identificado na base ERIC que contemplou a delimitação deste estudo foi o de Kashekova e Kolosova (2016). As autoras têm como fundo de discussão o problema da inter-relação entre ciências naturais e o conhecimento humanitário, e o papel desta no desenvolvimento cultural. Para tanto, se aportam principalmente nos trabalhos de Snow (1959) no que tange à alerta do perigo de uma divisão entre culturas tradicionais, ciências naturais e humanidades, podendo até mesmo ocasionar o fim da civilização (SNOW, 1963). A discussão abrange à educação moderna, na qual defendem que a arte pode se tornar um gerador universal de métodos, abordagens e meios efetivos para melhorar a qualidade do ensino, isto em todas as áreas do conhecimento, incluindo o campo das ciências naturais. Trazem Nietzsche para discussão, ao defender que “nós devemos olhar para a ciência do ponto de vista de um artista, devemos olhar para a arte do ponto de vista da vida.” (NIETZSCHE, 1987). A metodologia não fica muito clara no decorrer do texto, mas dão a entender que propuseram um ensino de ciências utilizando as imagens como recurso didático. Para esta utilização, desenvolveram um curso preparatório com professores de diversas áreas, o qual chamaram de programa de capacitação. O programa consistiu em 4 módulos: cultura geral, cultura psicológica e educacional, tecnologia cultura e linguagens universais e métodos de arte. Analisaram o comportamento dos professores ao longo do curso. Segundo as autoras, como resultado, o processo de ensino se tornou mais animado e dinâmico, correspondendo aos interesses e experiência das crianças. A discussão sobre estética não tem um referencial norteador, fica implícita no texto.

O trabalho de Lima, Ramos e Piassi (2020) partiu do objetivo de trazer contribuições teóricas e empíricas para discutir o uso de poesia na educação científica. Quanto às contribuições teóricas, não apontam qual o método de seleção de textos, mas fazem uma discussão fundamentada em vários autores trazendo o potencial da poesia como instrumento de ensino e aprendizagem. Como exemplo, trazem ao diálogo o estudo de Ferreira (2010, p. 263), o qual defende

A utilização de diferentes linguagens artísticas que possam sensibilizar professores e alunos para um ensino de ciências mais criativo, ampliando a percepção do papel da ciência e da arte; desenvolvendo estratégias, processos, metodologias e produtos que aumentem a criatividade na formação (...); e ainda praticando um ensino que estimule a imaginação, a criatividade, a sensibilidade e a intuição. (FERREIRA, 2010, p. 263).

Nesse sentido, corroborando com Ferreira (2010), “o processo criativo, que é fundamental na constituição do conhecimento científico, assim como nos outros âmbitos da cultura humana, deve sua manifestação a outra capacidade humana fundamental: a imaginação” (LIMA; RAMOS; PIASSI, 2020, p. 5). A parte empírica é desenvolvida a partir de poesias produzidas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no componente curricular de Ciências durante duas aulas. As poesias produzidas pelas/os estudantes constituíram a penúltima atividade de uma sequência didática proposta pelo professor de ciências sobre o tema micro e macrocosmos. Para a análise, basearam-se em Vygotsky (2009), tendo como unidade de análise os significados das palavras. Como resultado, os autores apontam que as poesias expressaram tanto aspectos cognitivos quanto aspectos responsivos, afetivos, morais e criativos. Além disso, mostraram a capacidade dos estudantes criarem e se utilizarem dos conteúdos aprendidos em sala de aula para a interpretação da realidade, condição essencial para uma formação crítica. Apontam ainda que as poesias estimularam o poder de síntese e criatividade, uma vez que dialogam com a sequência didática e também com os elementos comuns à ciência e às artes - imaginação, criação, linguagem (BRONOWSKI, 1977). Assim como o trabalho anterior, a discussão de estética não apresenta um referencial base. Sendo discutida a partir de seus aspectos fundamentais, por exemplo criatividade e imaginação. Porém, salientando a fragilidade de discussão nesta área.

Bonotto e Semprebone (2010) iniciam o trabalho trazendo a ética para discussão, tendo enfoque no que tange aos valores. Com essas discussões, fazem ponte para o diálogo envolvendo possibilidades e limites do trabalho com valores na escola, voltando-se para o tema transversal Meio Ambiente. O objetivo da pesquisa foi identificar, em coleções de livros didáticos de Ciências Naturais utilizadas em escolas do Ensino Fundamental, o conteúdo valorativo da temática ambiental apresentado, caracterizando como isso é feito. Aportaram-se em abordagem qualitativa, utilizando-se da análise documental. Como resultado, de maneira geral, foram verificados muitos posicionamentos problemáticos quanto aos valores e valorações relativas à temática ambiental. Predominou a visão antropocêntrica da natureza, com o ser humano separado e dono do ambiente, sendo os demais seres valorizados em função de sua utilidade para ele (BONOTTO; SEMPREBONE, 2010, p. 138). As autoras ainda assinalam que também foram encontradas considerações mais coerentes com relação a um tratamento mais adequado da temática ambiental, indicando caminhos possíveis para sua viabilização. Diversos outros problemas e qualidades foram apontados. O que se destaca nesta análise, é que o trabalho discute os quesitos valores e a proximidade estética, mas também não traz uma discussão teórica válida sobre a temática pretendida.

Seniciato e Cavassan (2009) construíram o trabalho sob o objetivo de delimitar um quadro teórico cujas bases filosóficas permitissem considerar a dimensão estética no ensino de ecologia. Os dados utilizados para ilustrar e sustentar algumas argumentações referem-se a entrevistas realizadas, em 2004, com professores de Ecologia e alunos do último ano dos cursos de graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Unesp, campi de Bauru e Rio Claro. Os autores dedicam uma seção do artigo para discutir as experiências estéticas no ensino de ecologia, se aportando

principalmente em Kant (1980) e Schopenhauer (2003). Em síntese, defendem o potencial estético da natureza, uma vez que

[...] a natureza, por meio de sua beleza estética, faz efeito de maneira tão benéfica sobre a mente. O poder com que ela nos solicita à pura intuição é tão forte, que muitas vezes ela se abre ao nosso olhar de um só golpe, quase sempre possibilitando obter êxito em nos liberar da ocupação com o nosso si mesmo sofredor e seus fins, em nos desprender da subjetividade, em nos libertar da escravidão da vontade e nos colocar no estado de puro conhecer, embora muitas vezes só por um instante. (SCHOPENHAUER, 2003, p. 93-4).

Dessa maneira, defende-se “as aulas de campo em ambientes naturais, além da já reafirmada contribuição para a construção do conhecimento científico, ao possibilitarem a experiência estética, libertam o sujeito do querer e da necessidade, promovendo um estado de tranquilidade e satisfação.” (SENICIATO; CAVASSAN, 2009, p. 400). Dedicam uma seção para discutir as experiências estéticas, seguindo as contribuições de Kant (1980) e Schopenhauer (2003), por exemplo. Depois, discutem o potencial estético nas práticas de aula de campo desenvolvidas na Unesp. Nos dados analisados, a partir das entrevistas desenvolvidas, os autores analisaram o número de alunos que já participaram de aulas de campos sendo estes mais de 70% no campus Bauru e 100% no campus Rio Claro. Os autores analisaram também o local que as práticas foram desenvolvidas, analisando a tendência de realizarem atividades de campo em locais próximos ao campus. Questionaram os alunos quanto as melhores lembranças da graduação e boa parte (mais de 50%) apontou as práticas do campo, isto dentre diversas outras atividades realizadas no curso de Ciências Biológicas (por exemplo aulas de laboratório, visitas à museus, práticas de coleta de invertebrados, etc). Os autores analisaram as melhores lembranças que apontaram a aula de campo quanto ao local que está fora realizada, fazendo uma discussão sobre o tipo e estado de conservação do local, visando analisar as características estéticas. Por fim, os autores discutem os desafios das aulas práticas de campo na área da ecologia. Na análise deste estudo destaca-se o movimento teórico desenvolvido pelos autores para trazer ao diálogo à estética de forma significativa.

O último trabalho selecionado foi o de Amorim (2004). O autor produz o texto de uma maneira atípica, mas muito atraente. Ao caminhar alguns pensamentos de autores pós-estruturalistas, em particular Gilles Deleuze, estrutura a escrita aos pedaços, um patchwork no qual a biologia como objeto de ensino são as linhas escolhidas para organizar traçados que tiveram conexões com conceituação de outros autores, como Jean Baudrillard e Jacques Derrida (AMORIM, 2004). A estética rizomática deleuzeana de produção de conhecimentos potencializou a expressão do currículo compreendido como narrativa em acontecimentos e ao mesmo tempo celebração visual de um modo de ver e estar no mundo. Esta estética tem base num plano de composição onde “em que imagens e escrita se mesclam.” (AMORIM, 2004, p. 40). O texto apresenta narrativas em corte que atravessam duas estruturas: a disciplina “fundamentos do ensino de ciências” para professoras de ensino fundamental e aulas de biologia de um professor da rede pública. Segundo o autor, o plano de composição adotado, com imagem de clonagem de seres vivos, alguns textos de suas

alunas do curso de pedagogia, citações de autores e a invenção da forma de sua apresentação, é a busca por criar outra escrita que não seja o aprisionamento e a morte das significações, realizando registros que guardem mais aproximação com as experiências. O autor não delimita sua escrita nas configurações corriqueiras de estruturação de artigo (introdução, metodologia, resultados, conclusões), ele vai tecendo sua análise utilizando-se de diversos recursos estéticos em um texto corrido e repleto de significações e palavras poéticas bem escritas.

Para concluir o estudo, aponta-se e destaca-se a fragilidade de discussão de estética nos estudos. A maioria dos trabalhos, mesmo tendo sido localizados a partir do marcador estética, não fez menção a temática. Dos 121 trabalhos encontrados a partir dos buscadores, isto nas duas plataformas de buscas utilizadas, somente 5 contemplaram o objetivo de análise deste estudo. E, além disso, somente dois estudos defenderam seu posicionamento, discutindo os eixos estruturantes da temática e trazendo referências para dialogar de forma consistente.

Por fim, salienta-se importância da ampliação da discussão da temática. Sabe-se que foi realizado um recorte, optando por usar as bases de dados SciELO e ERIC, mas levando em consideração a magnitude destas em meio acadêmico, acentua-se a precariedade em trabalhos com enfoque na promoção da estética nas áreas de ensino de ciências. Encerra-se almejando que este trabalho sirva como referencial para novas pesquisas na área e que a discussão possa ser cada vez mais presente nas instituições escolares.

Palavras-chave: formação humana; sensibilidade; pesquisa bibliográfica.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. *Imagens das escolas*. In: ALVES, N.; SGARBI, P. (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMORIM, A. C. R. *Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares*. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 37-56, 2004.

BATES, H. W. **Um naturalista no rio Amazonas**. Belo Horizonte: Editora Atibaia, 1979.

BAUM, J. *Science vs. Humanities: the legacy of C. P. Snow*. **Change**, v. 13, n. 2, p. 11-13, mar. 1981.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONOTTO, D. M. B.; SEMPREBONE, A. M. *Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais*. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2010.

BRONOWSKI, J. **Um sentido de futuro**. Brasília: UNB, 1977.

ESTHETIC Education in Teacher Education (LEEP). **Texas Tech Univ.**, Lubbock, 1975. Disponível em: [https://eric.ed.gov/?q=Esthetic+Education+in+Teacher+Education+\(LEEP\)&id=ED117104](https://eric.ed.gov/?q=Esthetic+Education+in+Teacher+Education+(LEEP)&id=ED117104). Acesso em: 4 ago. 2021.

FERREIRA, F. R. *Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos*. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 261-280, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HERMANN, N. **Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

IGLESIAS, G. C. S. **A Estética eu Ensino de Biologia**: As trilhas de Saint-Hilare. 2017. Dissertação (Mestrado em Biologia Comparada) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

KANT, I. **A crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KASHEKOVA, I. E.; KOLOSOVA, S. N. In continuation of the discussion about ratio science and human knowledge in the education of modern man. **International Journal of Environmental and Science Education**, v. 11, n. 18, p. 12593-12603, 2016.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, n. 14, v. 1, p. 85-93, 2000.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica. 1990.

LESSER, L. M. *et al.* Developing interactive educational songs for introductory statistics. **Journal of Statistics Education**, v. 27, n. 3, p. 238-252, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/10691898.2019.1677533>.

LIMA, G. S.; RAMOS, J. E. F.; PIASSIL, P. C. Poesia, filosofia: diálogos críticos da teoria à sala de aula. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

MORAVCSIK, M. J. Two views of science--as a student and "vingt ans apres". **Physics Teacher**, v. 15, n. 1, p. 32-36, 1977.

MOTOKANE, M. T. Sequências Didáticas Investigativas e Argumentação no ensino de Ecologia. **Revista Ensaio**, v. 17, n. especial, p. 115-137, 2015.

NIETZSCHE, F. **Rozhdenie tragedii, ili Jellinstvo i pessimizm**. Leipzig: Verlag von E. W. Fritsch, 1987.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SCHOPENHAUER, A. **Metafísica do belo**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. O ensino de ecologia e a experiência estética no ambiente natural: considerações preliminares. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 2, p. 393-412, 2009.

SNOW, C. P. **The two cultures and the scientific revolution**. New York: Cambridge University Press, 1959.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WALLACH, M. A. Creativity and the expression of possibilities. In: KAGAN, J. (ed.). **Creativity and learning**. Boston: Houghton Mifflin, 1967. p. 36-57.

O MARXISMO COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

RODRIGUES, Diego Palmeira

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

diegopalmeirarodrigues@gmail.com

SIMÃO, Andréia Aparecida

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

andreiasimao11@gmail.com

Este trabalho¹ tem por objetivo refletir sobre as perspectivas de pesquisa, apresentando os aspectos do método marxista como possibilidade de orientação de pesquisas na área da educação. Demonstramos que por meio do marxismo como perspectiva epistemológica de pesquisa, a “ciência clássica” (PRIGOGINE; STENGERS, 1986) possa ser superada.

Contribuímos na reflexão sobre perspectivas de pesquisa apresentando o marxismo e destacando alguns de seus aspectos distintivos em relação à outras perspectivas epistemológicas. No entanto, de forma alguma se pretende negar e ignorar as contribuições das demais perspectivas epistemológicas e a possibilidade de aplicação destas nas pesquisas. Também se faz necessário ter em conta que, enquanto uma atividade humana, a ciência não pode negar “seu caráter histórico de práxis libertadora ou de alienação utilitária.” (TELLO; ALMEIDA, 2013, p. 240).

Esse trabalho está dividido em duas partes: a primeira é iniciada com uma breve discussão sobre a ciência clássica a partir das ideias de Prigogine e Stengers (1997) sendo apresentada a perspectivas marxista onde se destacam alguns elementos distintivos em relação às outras perspectivas epistemológicas. Na segunda parte, são realizadas considerações sobre o contexto capitalista e sobre o papel do pesquisador nesse contexto, indicando a necessidade de reflexão sobre para o que as pesquisas contribuem.

Conforme Prigogine e Stengers (1997) a ciência clássica surge num contexto dominado pela união entre homem e Deus. “A ciência clássica nasceu numa cultura dominada pela aliança entre o *homem*, situado na charneira entre ordem divina e a natural, e o *Deus* legislador racional e inteligível, arquiteto soberano que tínhamos concebido à nossa imagem.” (PRIGOGINE; STENGERS 1997, p. 37).

A tese desses autores é a de que a ciência clássica já alcançou os seus próprios limites. “A ciência de hoje não pode mais dar-se o direito de negar a pertinência e o interesse de outros pontos de vista e, em particular, de recusar compreender os das ciências humanas, da filosofia e da arte.” (PRIGOGINE; STENGERS 1997, p. 41).

É claro que a ciência clássica pautada pelo positivismo está ultrapassada, pois já não cabe a adoção de leis universais, a observação isenta e neutra, o isolamento dos objetos pesquisados da realidade a que estão inseridos, as análises estarem centradas meramente em dados estatísticos – o dado estatístico fala, o pesquisador cala.

¹ É fruto do final da disciplina Teoria e Educação na Contemporaneidade do Doutorado/PPGEU Unoesc.

Acreditamos que o marxismo possa ser assumido como perspectiva de pesquisa e contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas que não estejam atrelados às agruras da “ciência clássica” denunciadas por Prigogine e Stengers (1997). O marxismo é fundado por Karl Marx na década de 1840 revolucionando o pensamento filosófico “especialmente pelas conotações políticas explícitas nas suas ideias.” (TRIVIÑOS, 1987). Logo, seus aspectos o distinguem em relação às outras perspectivas epistemológicas.

Para Masson (2014) o marxismo supera as concepções anteriores de conhecimento por conta de seu processo social e histórico - concepções estas que são a greco-medieval e a moderna - e adquire assim um patamar superior em relação à esses padrões de conhecimento. Segundo Tonet (2013) em sua obra “Método científico: uma abordagem ontológica” os três momentos principais na abordagem do conhecimento, são: o greco-medieval, o moderno e o marxiano.

Netto (2011, p. 10) ao tratar do problema do método na teoria social adverte que:

Durante o século XX, nas chamadas “sociedades democráticas”, ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas.

Para Netto (2011, p. 11) essa advertência é necessária para que se entenda que muitas das polêmicas envolvendo o pensamento marxiano são advindas “tanto de motivações científicas quanto de recusas ideológicas.”

O marxismo é um paradigma de conhecimento que de fato rompeu com as ideias anteriores gerando mudanças políticas a ponto que seus adeptos, cientistas ou não, fossem perseguidos já que, afinal de contas, a obra de Marx está a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista. Para Netto (2009, p. 19):

A teoria social de Marx, pois, tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo a sua ultrapassagem revolucionária: é uma teoria da sociedade burguesa sob a ótica do proletariado, buscando dar conta da dinâmica constitutiva do ser social que assenta na dominância do modo de produção capitalista.

A nossa perspectiva epistemológica de pesquisa é a marxista, mas não somente isto, procuramos orientar todas as nossas ações por tal perspectiva. Ao adotar o marxismo como perspectiva epistemológica procuramos, por ela orientar nossos estudos. A seguir, elencamos dois aspectos distintivos da obra marxiana e marxista: 1) Marx resolve o problema fundamental do materialismo e do idealismo ao encontrar a lacuna teórica entre os dois e concilia subjetividade e objetividade. Conforme Tonet (2013, p. 78):

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. Ambos foram incapazes

de identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos. Para Marx, este princípio é a práxis, a "atividade humana sensível", a "atividade real, sensível". Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social. Deste modo, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como objetividade social (objetivação da subjetividade). Do mesmo modo, o defeito do idealismo está superado quando a realidade é capturada como resultado da "atividade real, sensível". É Marx, e não Kant, quem verdadeiramente supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo, quem realiza a síntese superadora entre razão e dados da sensibilidade.

2) O conceito de Práxis encerra com a dicotomia entre teoria e prática. Sánchez Vázquez (2007, p. 109) coloca que:

Com Marx, o problema da práxis como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento.

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente.

"Para Marx, a análise da realidade se constitui a partir da práxis humana, da ação do ser humano no mundo." O pensamento não é provido de autonomia, pois depende da realidade, só a partir da atuação na realidade é possível construir elaborações no âmbito do pensamento. Dessa forma, Marx "rompe com toda a forma de idealismo e afirma que não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas é seu ser social que, inversamente, determina sua consciência." (MASCARENHAS 2014, p. 178). Das categorias marxistas elencamos, ser social e totalidade: 1) É o ser social que determina a consciência, conforme explica Marx (2003, p. 5):

na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

2) Totalidade, para Lukács (2003, p. 105) é o ponto de vista da totalidade a principal diferença do marxismo para as ciências burguesas:

Não é o predomínio de motivos econômicos que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova.

Conforme Masson (2014), totalidade não significa apreender toda a realidade, não é um todo formado pelo somatório das partes, significa compreender a realidade da gênese ao seu desenvolvimento buscando-a como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2003). A realidade é concreta e complexa, sendo resultado de vários fatores. Assim, na pesquisa, o objeto de estudo é um dado da realidade que existe independentemente do sujeito, cabe a este sujeito pesquisador indagar o objeto e compreender as suas determinações, ou seja, entender o objeto como um processo em movimento.

Pelas características do marxismo até aqui descritas, se apresentam como o papel ativo e crítico do sujeito que pesquisa. O método totalmente integrado à teoria e ao processo investigativo e o conhecimento circunscrito pela história é que assumimos o marxismo como perspectiva teórico-metodológica para a realização dos estudos que irão compor a tese de doutorado em educação na linha de pesquisa Educação, políticas públicas e cidadania. Fazemos essa opção não somente pelas características teórico-metodológicas do marxismo serem mais coerentes em relação ao positivismo e à fenomenologia, mas também por que entendemos que a escolha do método para uma pesquisa deve decorrer coerentemente da perspectiva epistemológica assumida pelo pesquisador.

Antes de qualquer questão relacionada ao ato de pesquisar, é pelo marxismo que enxergamos a realidade; são as lentes com as quais vemos o mundo; a nossa cosmovisão é marxista, e isto é para além das nossas escolhas em relação à pesquisa em educação.

Na obra marxiana a história é a existência humana, existência esta que depende de condições básicas de vida. Segundo Marx e Engels (2007, p. 50) o homem precisa de condições básicas para viver e para fazer história:

devemos começar constatando que a primeira premissa de toda a existência humana, e portanto também de toda a história, é a premissa de que os homens, para “fazer história”, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens.

Dessa forma o papel dos homens no desenvolvimento da história depende das condições de existência, de vida. Conforme Marx (2002, p. 21) é necessário considerar os limites estruturais e temporais envolvidos, pois “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob àquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Lembramos os versos do rap – estilo musical que surgiu como forma de protesto e denuncia das condições de vida das pessoas negras nas periferias das cidades – intitulado “Levanta e anda”, de autoria de Emicida (nome artístico de Leandro Roque de Oliveira) e que compõe o álbum “O glorioso retorno de quem nunca esteve aqui” gravado em 2013:

Sonho imundo, só água na geladeira
E eu querendo salvar o mundo
[...]
Esses boy conhece Marx
Nós conhece a fome
(LEVANTA..., 2013).

Estes versos retratam a fala de alguém que não tem condições básicas para viver e quer salvar o mundo; e que alerta que alguns privilegiados que tiveram acesso ao conhecimento, conhecem Marx, mas que ele próprio, assim como outros, conhece a fome.

O capitalismo é o modelo econômico que *norteia* o modo de vida e, nesse caso o uso do termo *nortear* se justifica, pois toda a sua carga simbólica é coerente e adequada para dizer que o capitalismo orienta nossas ações de forma a contribuir com as nações do norte detentoras das reservas do capital mundial. O capitalismo, apesar de suas crises, não deixou de existir, por isso as ideias de Marx e do marxismo continuam válidas. O marxismo contribui para a compreensão do modo de operação do capitalismo para que o mesmo seja superado. O marxismo somente perderia seu propósito “se o capitalismo se tivesse tornado o avesso de si próprio [...]”. Ora isso não ocorreu”, como diz Florestan Fernandes (2009, p. 9).

É necessário que os pesquisadores entendam que suas pesquisas devem ser encaradas como parte de sua prática social e dessa forma reflitam sobre a seguinte afirmação: “o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados” (FERNANDES, 1986). Mesmo que o pesquisador se utilize de outras perspectivas que não os marxistas ele deve refletir sobre para que suas pesquisas estão contribuindo: para os que exploram – lá do norte e *norteam* pelo capitalismo – ou para os que são explorados – aqueles que, como cantou Emicida (2013), só têm água na geladeira, que não conhecem Marx mas sim, conhecem a fome.

O intuito foi o de apresentar, mesmo que de forma sumária, alguns aspectos que consideramos importantes e que de alguma forma representam traços característicos do marxismo e que o distinguem em relação às outras perspectivas epistemológicas.

O marxismo supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo (TONET, 2013) e encerra a dicotomia entre teoria e prática com o conceito de práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007). “A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento.” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007, p. 109)

Assim entendemos que por meio do marxismo como perspectiva epistemológica de pesquisa é possível superar a “ciência clássica” (PRIGOGINE; STENGERS, 1986). No marxismo há o rompimento com o idealismo, sendo o ser social que determina a consciência, logo o sujeito da pesquisa e o sujeito que pesquisa estão implicados na totalidade, na estrutura prática e conceitual da sociedade. Assim, cabe ao pesquisador compreender a “síntese das múltiplas determinações” (MARX, 2003), as quais estão emaranhadas na realidade posta, concreta e complexa.

Palavras-chave: perspectivas epistemológicas; pesquisa; marxismo; ciência; pesquisa educacional.

REFERÊNCIAS

- FERNANDES, F. **Nós e o marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FERNANDES, F. Para o sociólogo, não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados. **Leia**, São Paulo, v. 7, n. 96, p. 25, 1986.
- LEVANTA e anda. [Compositor e intérprete]: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZgnl5OcuH8>. Acesso em: 28 jun. 2019.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, K. **O 18 brumário e cartas a Kugelmann**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro 1.
- MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014.
- MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, J. P. **O que é Marxismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.
- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. O projeto da ciência moderna. In: PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. 3. ed. Brasília, DF: Editora UNB, 1997. p. 19-41.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: CLACSO, São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- TELLO, C. G.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Pós-fácio. In: ALMEIDA, M. de L. P. de; TELLO, C. G. (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PISTAS FORMATIVAS A PARTIR DA BIOLOGIA DO CONHECER

GIRARDI, Aracéli

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

araceli.girardi@gmail.com

STRIEDER, Roque

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

roque.strieder@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES

A Biologia do Conhecer ou Autopoiese, concepções desenvolvidas pelos neurocientistas Maturana e Varela, contemplam uma teoria geral sobre os seres vivos. No que tange ao humano, tais concepções encontram-se imbricadas ao desenvolvimento da atividade biológica por meio do conhecer, da cognição e das questões reservadas a epistemologia e a ontogenia do ser vivo, principalmente, o indivíduo humano. As concepções têm como fundamento a compreensão relacionada a teoria do ser vivo vivente. Ambas as concepções, Biologia do Conhecer e Autopoiese, ilustram a perspectiva sob o enfoque do fenômeno cognitivo e, estabelecem semelhança entre os conceitos de aprendizagem, emoções, linguagem, biosfera e sistema nervoso em contínua circularidade de condutas humanas. As concepções supracitadas fazem menção a várias terminologias específicas de seu linguajar, entre elas, estrutura, organismo, autopoiese, acoplamento estrutural, determinismo estrutural.

No devir das existências, como investigadores, desejamos compreender os pressupostos da Biologia do Conhecer, tendo como base maior as obras de seus autores Maturana e Varela: *De máquinas e seres vivos: autopoiese a organização do vivo* (1997) e *A Árvore do Conhecimento* (1995). A reflexão tem por objetivo compreender os pressupostos da Biologia do Conhecer e Autopoiese e suas possíveis contribuições para uma formação mais sensível em contraposição as práticas de violência, também pedagógicas, de destruição das subjetividades arquitetadas sob a perspectiva epistemológica da objetividade.

Diante da proposição indicada por Maturana e Varela, tendo Biologia do Conhecer e Autopoiese como uma diferente base para reflexões, torna-se possível também um ser/fazer diferente, imbricado às nossas condutas e posturas pedagógicas e de relações consigo, com o outro e com a biosfera. Nesse sentido, nasce o seguinte questionamento: Quais as possíveis implicações da concepção da Biologia do Conhecer e da Autopoiese na formação humana e, como criar um domínio pedagógico no qual a unidade seja referenciada em consensos de amar?

Há milênios, nós indivíduos humanos vivenciamos um *continuun* na história da humanidade, por meio de diversos paradigmas civilizatórios muitas vezes contrários aos processos que dão sustentação a vida. Vivemos em contínuos processos de decadência, que afeta diversas dimensões da experiência humana, tais como científica, econômica, cultural, social, religiosa, entre outras.

O atual modo de vida hegemônico da civilização, contribui também para a fragilização do sistema social e, como via de regra, gera autoritarismos, nacionalismos e extrema violência contra a dignidade humana. Ou seja, um modo de viver incongruente e insustentável, sob a ótica de qualquer perspectiva relacionada ao fenômeno biológico social.

O comportamento humano, na lógica ocidental, encontra-se moldado pela presença da cultura patriarcal na formação do indivíduo humano. A cultura patriarcal¹ nega o fenômeno social como dinâmica da vida e do viver. E, sob o bloqueio cultural, a cultura patriarcal aprisiona, exclui, domina, ordena, explora e mata em nome do poder e da justificação racional e ou transcendente. Tem como base a violência, regra prioritária e absoluta presente em nosso conviver e em nosso linguajar, ou seja, incita o ódio contra o outro.

Esse ser humano não é somente *demens*, ele também é *sapiens* e soube e ainda sabe viver, conviver e solidarizar-se em inúmeros momentos no decorrer da longa trajetória histórica de construção como humanidade. A cultura matrística² convida para uma coexistência com base na participação, na colaboração, no respeito e na aceitação mútua. O viver matrístico, ainda se faz presente nas interações mãe-filho, por meio do livre-brincar, do bem-estar corporal e físico, na confiança e, tem o amar como fundamento das ações. A exemplo da infância, a relação mãe-filho encontra-se numa legitimidade de mútua aceitação confiança e amor, desde o momento da concepção até por volta dos seis ou sete anos de idade. Depois dessa idade a criança entra para a fase adulta, ou seja, o coexistir a partir da cultura patriarcal.

Diferentemente, em outros momentos históricos a concepção de ser humano não era entendida como sendo *demens* e *sapiens*. Para Rousseau, por exemplo, nascemos bons e somos. A concepção de Rousseau define que o ser humano é bom por natureza e para evitarmos que ele se torne mau, faz-se necessário possibilitarmos o desenvolvimento das suas potencialidades naturais por meio da educação (MARCONATTO, 2021a).

De acordo com a concepção de Hobbes o indivíduo humano é naturalmente mau, possuindo a tendência de entrar em conflito com seus semelhantes. No contexto dessa concepção, aceita-se a escravidão, as torturas, os estupros, bem como toda e qualquer forma de manifestação de ódio, como acontecimentos normais e esperados. O ódio, a competição, a negação, a concorrência constitui-se como essência humana. O *Homo homini lupus*, expressão latina que significa “o homem é o lobo do próprio homem”, da qual entende-se que o homem é o maior inimigo do próprio homem. As condutas e atitudes lupinas, na sociedade de mercado possessivo, diversas

¹ Um modo de viver sob uma rede de conversações que suscitam: a) relações de apropriação e exclusão, inimizade e guerra, hierarquia e subordinação, poder e obediência; b) relações com o mundo natural, que se deslocam para a desconfiança ativa e para um jogo de dominação e controle; c) relações com a vida que se deslocaram para a busca ansiosa da segurança, ou seja, abundância unidirecional, obtida pela valorização da procriação, a apropriação e o crescimento ilimitado; d) relações de existência mística, que se deslocaram para o desejo de abandonar a comunidade viva, mediante experiências de pertença a uma unidade cósmica, configurando um domínio de espiritualidade invisível que transcende aos vivos (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 56-57).

² Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 25) entendem a matrística como “uma situação cultural na qual a mulher tem uma presença mística, que implica coerência sistêmica acolhedora e liberadora do maternal fora do autoritário e do hierárquico [...] designa uma cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não hierárquica. Tal ocorre precisamente porque a figura feminina representa a consciência não-hierárquica do mundo natural a que nós, seres humanos, pertencemos, numa relação de participação e confiança, e não de controle e autoridade, e na qual a vida cotidiana é vivida numa coerência não-hierárquica com todos os seres vivos, mesmo na relação predador-presa.”

vezes ficam manifestas em expressões como os fins justificam os meios. A condição de *Homo homini lupus* tem a necessidade de um Estado forte como única via para a paz (MARCONATTO, 2021b).

Mas, será o ódio um reflexo da cultura patriarcal ativado pela desconfiança, pelo desejo de dominação e controle, na atualidade potencializada pela biopolítica, pelo biopoder, e pela necropolítica? Cremos oportuno uma gradativa despedida das contradições absolutas ao estilo do Princípio do Terceiro Excluído³, e a ser substituído pelo Princípio do Terceiro Incluído que, segundo Nicolescu (2000) considera existência de um terceiro termo T, que que é ao mesmo tempo A e não-A. E é nesse Terceiro Incluído que podemos compreender que um indivíduo humano pode configurar-se como um ser nem totalmente bom (Rousseau) e nem totalmente mau (Hobbes), ou seja ser *sapiens* e *demens*.

Na proposição de Morin (2000) o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida – sujeito de afetividade intensa e estável. O ser humano encontra-se na dualidade entre o *Homo sapiens* e o *Homo demens*. Ele sorri, ri, é sério e calculista, ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático. É um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio.

É nesse contexto que começa a fazer sentido o questionamento feito por Rolf Behncke,

não nascemos nem amando e nem odiando ninguém em particular. Como então aprendemos isso? Como o ser humano é capaz de odiar com tanta virulência, a ponto de destruir os outros, mesmo a custo de sua própria destruição na tentativa? (ele começa a aprender isso já em sua própria família). (MATURANA; VARELA, 1995, p. 15).

O indicativo feito por Behncke é de que tanto o potencial de agressão quanto o do amar resultam das experiências do viver em convívios humanos e do viver em ambientes desumanos.

Cremos que os fundamentos das convivências amorosas quanto das 'convivências' em concorrências e competições sejam frutos de nossa longa trajetória humanizadora constituída pelas culturas matrística e patriarcal. Na cultura patriarcal encontramos as bases para diversas ideologias, que entender ser o indivíduo um ser competitivo e em concorrência, empreendedor de si mesmo, um clichê do governo de si, além de consumidor soberano, com impulsos fortes de busca por satisfações de suas necessidades particulares. Envolto e mergulhado no modelo empresarial de mercado sonha a transformação da sociedade por meio da dominação capitalista e da livre concorrência. Dessa forma contribui para a violência, também a extra econômica e, na e sob pensa-se a si mesmo como empresa, capital humano, e empreendedor de si. Para esse indivíduo possessivo, prisioneiro da engrenagem de um mercado possessivo, o importante é fazer a economia funcionar e crescer.

No contexto capitalista e, de mãos dadas com o neoliberalismo, impulsionamos o desenvolvimento tecnológico que também contribui para desarticular a dinâmica social e assim, impor a lógica capitalista, mercantilista e possessiva como padrão de sociabilidade. Nessa lógica desumana reside a tirania empresarial capitalista, como um totalitarismo de uma verdade única - o mercado. Não significa tão somente o dilema de tudo possuir um preço, mas de tudo também

³ Na lógica aristotélica o Princípio do terceiro excluído equivale A é x ou não-x e, não existe terceira possibilidade.

possuir um prazo de validade. Tudo pode ser comprado ou vendido, tudo é mercadoria, desde as relações humanas, os objetos, as coisas, os desejos, as preferências, entre outros. Nas reflexões de Dardot e Laval (2016, p. 384) "o neoliberalismo se tornou hoje a racionalidade dominante."

Nesse sentido o capitalismo, de mãos dadas com a cultura patriarcal, destrói a condição humana, não considera o indivíduo humano. Nas reflexões de Maturana e Verden-Zöllner (2004) vivemos na desconfiança da autonomia dos outros. Apropriamo-nos o tempo todo do direito de decidir o que é ou não legítimo para eles, em contínuo propósito de controlar sua vida. Vivemos na hierarquia que exige obediência e firmamos uma "coexistência" ordenada pela autoridade, pela subordinação, pela superioridade/inferioridade, poder e biopoder, pela debilidade/submissão e competição.

Os autores afirmam:

A cultura patriarcal se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a competição, a guerra, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 37).

Em nosso dever de coexistência, esquecer nosso ser biológico amoroso e ético, significa dar abertura às condutas que negam o amar, priorizam a irresponsabilidade junto aos outros e a biosfera numa tentação de onipotência e busca de sucesso e eficiência.

E nós pais/mães, professores, seguimos difundindo e semeando competências de continuidade dessas condições de desumanização? Persistimos criando e educando nossos filhos e filhas, as crianças e jovens estudantes nessa lógica capitalista, sob a égide mercantil e de ampla dessubjetivação humana? Porque insistimos em criar imaginários mercantilistas, consumistas e de servidão para essas e futuras gerações? Nas reflexões de Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 37) em nossa cultura patriarcal "vivemos como se todos os nossos atos requeressem o uso da força, e como se cada ocasião para agir fosse um desafio, não aceitamos os desacordos como situação legítima." Nos espaços de formação humana, a exemplo da família, da escola das igrejas e, em outras tantas organizações humanas qual formação ofertamos? As escolas, as famílias e as demais instituições concentram sua preocupação prioritariamente em preparar/formar o *homo faber* = produtivo e trabalhador, um *homo oeconomicus* = consumista, ou e, simultaneamente um *homo sapiens* = sábio e reflexivo, um *homo amans* = capaz de confiança e de reconhecer a legitimidade do outro?

Certamente não cabe nós professores sermos os porta-vozes para fortalecer a preservação da ideologia capitalista e mercantilista que focam como centralidade o dinheiro e, portanto, uma quase plena desconsideração ao indivíduo humano. Qual é, enfim, a função da escola, como também da família, dos meios de comunicação, das políticas educacionais, da política e da economia? O que fazemos delas, como lhes outorgamos uma estrutura e funcionalidade não humanizadora? Behncke, nos incita a pensar "que escola de economia ou de ciências políticas centra seus estudos em torno do processo fundamental da sociedade – a aprendizagem? Porque

consideramos que o processo de aprendizagem, para os seres sociais – é tudo?" (MATURANA; VARELA, 1995, p. 15). Em uma de suas falas para o Jornal La Tercera (2018), Maturana afirma, "o modo de vida do indivíduo humano tem sido absolutamente destrutivo."

Diante desse modo de vida perigosamente destrutivo do humano, sonhamos alternativas, mas, desejamos saídas alternativas? Como, envolvidos na cegueira mercantilista e neoliberal, qualificar-se para reflexões e, reflexões capazes de proposições diferentes? Para Maturana, "há a necessidade urgente em recuperar a harmonia na coexistência e em nossa relação com o planeta" (LA TERCERA, 2018). Maturana em suas inquietações refere-se à profunda crise existencial humana como resultante da fragilidade relacional, ou seja, de um coexistir humano, basicamente vencido pela lógica instrumental ameaçando usurpar tempo de vida, usurpar tempo vivido, a devorar-se pela cronometria das urgências, das metas a cumprir, bem como do ser mais e mais útil e, rentável.

Mais uma vez Behncke provoca e convida a reflexão: "onde está o essencial? O que se aventa como solução para conseguir uma harmonia social a longo prazo? (MATURANA; VARELA, 1995, p. 15). Como indivíduos humanos, incapazes de negar em absoluto a condição de desejantes, ainda persiste a possibilidade de sentir-se envolvido na tentativa de colaborar na reconstrução de nossa casa comum – Planeta Terra – um domínio harmônico de existências em convívio. Construir espaços de convívio nos pressupostos do respeito mútuo potencializa uma deriva existencial, criadora de coordenações de ações e conviveres colaborativos.

Nesse sentido, a Biologia do Conhecer pressupõe sermos seres emocionais e não racionais como prega, por exemplo, a lógica cartesiana. Esse pressuposto implica compreensões diferentes do que o significa aprender, do como se aprende, do que é conhecer. Se o ser humano já não é mais compreendido como essencialmente racional, deixam de ser prioritariamente válidas as concepções de que aprender tem a ver com inteligência, tem a ver com cabeça, com processamento de informações, com memorizações. Enfim, fica posta em questão a concepção tradicional do representacionismo bem como a do sistema nervoso dotado de entradas e saídas e funcionando como um processador.

No contexto da Biologia do Conhecer, entendem Maturana e Varela (1995, p. 71) que "Conhecer é a efetividade operacional do ser vivo em seu domínio de existência, permitindo-lhe continuar vivo e, na vivência melhorar seu mundo." Efetividade operacional significa continuidade existencial em nichos vitais em constante construção e reconstrução. E, o mundo a ser melhorado não se refere somente ao mundo externo, mas sim ao universo do vivido e convivido na interdependência e harmonia da qual resulta a dinâmica da teia da vida. No contexto da Biologia do Conhecer é de fundamental importância a concepção de Autopoiese.

Ou seja, a concepção de conhecer, de aprender e de viver formam uma e mesma continuidade, uma e mesma complementariedade. Já não se pode falar de conhecer descontextualizado do vivido, das experiências do viver e, mais profundamente do o que é e como acontece o viver, o que é e como acontece um ser vivo, o que é e como acontece um ser humano. É nesse invólucro de envolvimento e interconexões que Maturana e Varela (1997) procuram compreender a organização do ser vivo, elaboram uma explicação do que é o viver e,

ao mesmo tempo uma explicação da fenomenologia observada no constante vir-a-ser dos seres vivos no domínio de sua existência.

Diante do que foi mencionado, evidencia-se a relevância da Biologia do Conhecer e da Autopoiese para fenomenologia biológica de todo e qualquer ser vivo, e particularmente, a do ser vivo humano. Para Maturana e Varela (1997) importa discernir como os sucederes de vivências, em acoplamento estrutural, possibilitam compreender os seres vivos e o meio, constituindo-se em congruência numa forma existencial e relacional circular.

Tanto no caminho explicativo da Biologia do Conhecer como na Autopoiese, compreende-se que a estrutura é fator determinante de todo ser vivo. Os acontecimentos de um determinado instante, encontram-se acoplados a nossa estrutura naquele instante. Nisso implica o determinismo estrutural. Ou seja, um modo de interação entre os componentes interconectados, sem que sua organização sofra mudanças. Uma conduta compensatória, que replica de maneira recorrente e circular. Podemos compreender que o ambiente só desencadeia em nós o que a estrutura permite, nunca ela sendo determinante. Nas reflexões de Maturana e Varela (1997) num sistema vivo a estrutura muda o tempo todo, o que mostra que ele se adapta as modificações do ambiente, que também são contínuas devido ao coexistir. A perda da organização (a desarticulação) causaria a sua morte. Nesse sentido, os autores afirmam que a organização é a determinante da definição e a estrutura a determinante operacional. A primeira identifica o sistema, diz como ele está configurado, a segunda mostra como as partes interagem para que ele funcione.

Nesse processo de viveres e conviveres possíveis torna-se imprescindível a abertura para uma nova era, capaz de permitir a reflexão sobre formas educativas com base na Biologia do Conhecer e da Autopoiese, quiçá uma alternativa de resistência à maquinaria biopolítica da sociedade moderna. Uma provocação sobre questões da educação numa atualidade indescritível, envolvendo direitos humanos, estética, política, cultura, história, sociedade e formação humana, imbricada aos princípios da sensibilidade, da colaboração, da responsabilidade, do respeito, da ética e do amar. A concepção da Biologia do Conhecer contribui, como desafio, no tecer de reflexões relacionadas ao humano, não o ser humano de exclusivo caráter *oeconomicus* produtivo, escravizado, normatizado, mas como possibilidade no viés de um humano mais sensível e consciente. Um ser humano capaz de superar a lógica restrita que afirma existir um fundamento racional para todas as nossas ações. Um ser humano capaz de olhar-se e de olhar a harmonia natural, também com a linguagem poética. Um ser humano a buscar a compreensão, nas rodovias da consciência de responsabilidade, da beleza do ser gente, do ser pessoa, persona singular e irrepetível.

Palavras-chave: biologia do conhecer; autopoiese; formação humana.

REFERÊNCIAS

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.



LA TERCERA. **Etiqueta:** Humberto Maturana. Disponível em: www.latercera.com. Acesso em: 5 maio 2021.

MARCONATTO, A. L. Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778). **Só Filosofia**. Disponível em: http://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=92. Acesso em: 5 maio 2021a.

MARCONATTO, A. L. Thomas Hobbes (1588-1679). **Só Filosofia**. Disponível em: https://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=77. Acesso em: 7 maio 2021b.

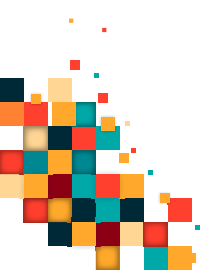
MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **De máquinas e seres vivos:** autopoiese – a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos perdidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, B. (org.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília, DF: Unesco, 2000.



POÉTICAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ALTERIDADE E INTUIÇÃO

TOMBINI, Cleandro Stevão
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
artistavisual2@gmail.com

Este resumo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em 2020, para o “Seminário Avançado: Poéticas na Pesquisa em Educação”, cadeira do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que teve por objetivo investigar como a alteridade e a intuição podem auxiliar a pensar a pesquisa acadêmica.

Sob a orientação da Professora Doutora Rosa Maria Bueno Fischer, essa pesquisa foi realizada, metodologicamente, nos moldes da pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfica e documental. De acordo com Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental é aquela que “[...] recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”

Então, nessa pesquisa, recorri a textos (publicações em livros e artigos científicos impressos e presentes em *sites* e revistas especializadas) para estabelecer analogias entre filmes de diretores de renome e minha pesquisa acadêmica, para compreender como, a relação com “o outro” acaba por elaborar a nós mesmos no momento da criação, tanto na produção artística quanto acadêmica.

Em seguida, investiguei o papel da intuição em algumas poéticas cinematográficas, verificando como alguns diretores escolheram um “caminho do meio” e buscaram abrir-se ao indeterminado e às incompletudes, para dessa forma, ajudarem a pensar a possibilidade de tais aberturas em nossas pesquisas acadêmicas, para buscar algo mais, ou seja, aquilo que por vezes nos parece impossível.

Então, comecei assistindo ao último filme, autobiográfico, da diretora de cinema Agnès Varda, denominado *Varda por Agnès*, em que ela fala sobre suas três vidas: como fotógrafa, cineasta e artista. Constatei que a sua obra, de modo geral, apresenta dois movimentos simultâneos: dialoga, de forma ampla, com a pintura, com a literatura e a filosofia, e, ao mesmo tempo, lança um olhar artístico, como uma seta, em direção ao mundo das pessoas, pois percebe-se que a diretora de cinema gosta de trabalhar com “pessoas reais”. Diz Varda: “Contar a minha vida é filmar os outros.” Então, a alteridade é algo fundamental no seu trabalho. A cena do “homem da peixaria” é apenas um exemplo de como a cineasta vê uma pessoa em seu cotidiano, como alguém que tem algo a mais a dizer. Assim, segundo Skliar (apud FISCHER, 2005, p. 119), “tudo o que é diferente de nós não pede licença para irromper em nossas vidas.” Além disso, ao assistir ao documentário de Varda, é fácil perceber que, para ela, não existem objetos menos nobres. Penso que o que ela faz, é tirar o foco das coisas estereotipadas e lançar um “olhar de perto”, sensível, para o outro e o seu mundo, para a intimidade das pessoas. Para ela e o seu modo particular de documentar a vida, nada é banal.

A mesma atenção aos pormenores pode ser encontrada no trabalho da dançarina, coreógrafa e diretora de balé alemã, Pina Bausch, contudo, em uma forma diferente de linguagem daquela de Agnès Varda. Pina (2011) coloca o cotidiano em foco, por meio das relações humanas. Para Wenders (2016, p. 109), Pina seria a inventora de uma nova linguagem corporal (uma ciência nova), pois ao criar a dança-teatro, ela teria criado todo um vocabulário ou uma espécie de “[...] gramática da solidão e da companhia [...]” E, nessa dança ou jogo das relações humanas, Pina sempre nos apresentava uma “estética da existência”, que começava sempre, em seus experimentos, em seu processo criativo, ao ouvir o outro. Pina buscava, a todo instante, saber qual era o desejo de seus bailarinos. Ela os observava em silêncio. Tinha como foco a singularidade. Queria que cada um desempenhasse o papel de si mesmo.

Então, cabe agora, traçar um paralelo com a minha pesquisa de Doutorado, pois nesta, investigo as conexões entre Arte e Ciência, ou seja, ao visar compreender de que forma despertar o interesse do aluno pela Geometria, por meio de atividades artísticas (fotografia, desenho e escultura), também busco esse movimento, qual seja “dar voz ao outro”. Lembrei aqui, de Paul Klee, artista que também buscava a alteridade, pois só dava título para as suas obras depois de estarem prontas, e fazia isso, com a participação da esposa e do filho, num exercício de pós-interpretação, por associação de ideias e liberdade, buscando a participação “[...] do público, arte que leva o outro a criar também.” (SISTO, 2019, p. 55). Tal participação ativa do espectador foi sublinhada por Eco (1988), em seu livro *Obra Aberta*, ao mencionar que o artista deveria transferir uma parte da criação para a recepção, pois, se as obras contemporâneas não se apresentavam como concluídas e tampouco como mensagens unívocas, era o intérprete que deveria finalizá-las no momento da sua fruição estética. Tal movimento, também foi minha preocupação quando desenvolvi uma poética visual em pintura, durante o Mestrado em Artes Visuais (UFSM), principalmente quando transferi algumas partes de silhuetas “vazadas” (compostas apenas por linhas de contorno), provenientes da projeção de fotografias (por meio de projetor multimídia) para o plano pictórico, deixando ao espectador, a tarefa de completá-las, em sua imaginação.

Diante de tais reflexões, percebo que ao migrar da pesquisa em Arte para a pesquisa em Educação (a qual realizo no Doutorado - UFPel), a importância dada à alteridade, passou do espectador da obra, para o aluno.

Todavia, se ouvir o outro é tarefa fundamental, também devemos ouvir a nós mesmos em nossas pesquisas acadêmicas, pois, ao ouvir o outro, o aluno, também preciso dar ouvidos aos meus desejos, análogo ao que fazia Pina Bausch com os seus bailarinos. Não se trata de “narcisismo”, mas do “cuidado de si”, conceito de que Foucault (2014) nos fala, na entrevista *Genealogia da Ética*. Não é só interesse por si mesmo, é ter zelo por alguma coisa, que precisa ser exercitada, praticada diariamente. É aplicar valores éticos e estéticos em nossa própria vida, como o fazia Pina na condução de seu trabalho, de sua vida, de sua existência. Então, afinado a uma “estética da existência”, como em Foucault, seria como buscar ouvir o meu aluno, procurar conhecê-lo bem, sem, no entanto, dominá-lo por completo, escapando assim, dessa espécie de técnica de dominação, como numa

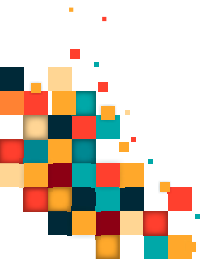


linha de fuga deleuziana. Da mesma forma, em nossas pesquisas acadêmicas, ao observarmos o outro, acabamos elaborando a nós mesmos, e assim, transformando o nosso modo de ser.

Além disso, a alteridade vai tocar ainda a questão da construção de verdades em nossa sociedade. Então, retorno agora à Agnès Varda, pois foi ela quem ouviu, desde o padeiro – parte de uma minoria sem voz – até os “Panteras Negras” – grupo minoritário com voz, e, a Foucault, pois foi ele quem nos colocou à prova, a verdade que foi construída com relação às minorias. O autor questiona as nossas certezas, as nossas crenças e, nos indaga acerca da possibilidade de enunciarmos outros “jogos de verdade” em relação às minorias (à mulher, ao negro, à criança, ao indígena, ao homossexual, o louco, entre outras). Tais jogos se estabelecem, segundo Foucault (apud BIRMAN, 2002, p. 307), a partir de uma produção de certezas e crenças, fundadas na ação de dispositivos de poder, e, por meio desses últimos, “[...] a verdade se legitimaria e se inscreveria nos corpos dos indivíduos pela mediação de processos de subjetivação.” Penso que uma conexão pode ser estabelecida aqui, com uma cena do documentário *O Fim e o Princípio* (2005), de Eduardo Coutinho, em que uma senhora diz: “Fui feliz com ele. Ele não me batia.” Em tal fala, há algo de Foucaultiano, pois nas entrelinhas faz um comentário acerca do “poder do homem sobre o corpo da mulher”, como se ele “pudesse” violentá-la, tivesse poder para isso. Pelas lentes de Foucault, pode-se depreender que esse poder masculino sobre o corpo e o pensamento da mulher, é apenas “uma versão da verdade”, “uma história construída”, como o é, paradoxalmente, o próprio documentário não ficcional de Coutinho, o qual, segundo Salles (2005), oscila entre documento e representação, ao tratar o fato de modo cinematográfico (o documentário fala do real, não o reproduz, e as pessoas cedem lugar a personagens). Da mesma forma, não há como ter controle com relação a uma mentira, dita por um entrevistado em uma pesquisa acadêmica.

Outrossim, quando nos apropriamos daquilo que foi escrito pelo “outro” – um dado autor – na escrita acadêmica, devemos estabelecer uma conversa criativa, para que este me ajude a pensar o meu objeto de pesquisa e, escrevermos então, outro texto. Ao parafrasear Derrida, Fischer (2005, p. 122) comenta que devemos realizar uma leitura como invenção de uma escrita, ou seja, uma “leitura assinada.” Assim, quando nos adonamos dos autores, não importa quais sejam, tensionamos os seus conceitos e continuamos a sua obra, vasculhando em suas teorias, um ponto de encontro com nós mesmos, com nosso tema de pesquisa, com nosso pensamento, “[...] justamente porque estamos de alguma forma escrevendo algo nosso, inscrevendo a nós mesmos numa criação genuína, particular, sem, no entanto, deixar de ser deste mundo.” (FISCHER, 2005, p. 120-121). Também, ao ler Fischer (2005), pude depreender que, exercemos “liberdade” ao nos apropriarmos de tudo o que lemos, como herdeiros, a maneira de Derrida, e, que estamos a investir em nós mesmos quando lemos, escrevemos e pensamos, exercitando a “arte da existência”, tão investigada por Foucault.

Outrossim, como bem colocou Fischer (2021), quando mencionou que para criar devemos correr alguns riscos e, com um olhar generoso, abrir-nos, em nossas pesquisas acadêmicas, às coisas mínimas, ao indeterminado, às incompletudes, à intuição, buscando mais, um “caminho do meio”,



que nos dá sinais de beleza e mistério, da mesma forma como apostaram em suas poéticas: Varda, Tarkovski e Kiarostami, por exemplo.

Começo novamente por Agnès Varda. Assim, em um trecho do seu filme *Varda por Agnès* (2019), a cineasta segue o seu instinto e vai observar, em uma feira de Paris, algumas pessoas que se alimentavam daquilo que as outras rejeitavam. Em seguida, vai até uma plantação de batatas e descobre que muitas eram postas fora, por não se adequarem, na forma e no tamanho, para serem comercializadas. Lá, descobre uma batata em formato de coração, a qual foi responsável por disparar um extraordinário processo criativo, que se desdobrou em uma bela poética visual. Varda fez instalações, deixou-as brotar, e com isso, brotaram delas, as mais variadas cores e formas. Ao assistir ao filme, percebi que, quando brotavam, as batatas transformavam-se em outra coisa, ou “num outro”. Varda nos mostrou, entre outras coisas, que ali, naquele tubérculo rejeitado, havia muita vida! A poética criada pela cineasta abre a muitas possibilidades e, ao multiplicar os modos de ver, abre a uma diversidade de sentidos.

Por outro lado, no filme *O Espelho*, de Tarkovski, verificamos mais produção de “presença” que de “significados”, pois a fruição se dá de outra forma ao espectador. A maneira como Tarkovski pensa e apresenta as suas cenas, enquadra-se melhor, nos moldes daquilo que o filósofo Gumbrecht denomina de “materialidade comunicativa”, ou seja, aquilo que está para além da interpretação ou da produção de sentido. Segundo Ribeiro (2016), mestre em História pela UFG, Gumbrecht utiliza o termo “presença” para denominar o “não-hermenêutico”, aquilo que ocorre quando sentimos a mesma aflição que uma personagem sente quando é perseguida por alguém, no momento em que lemos um romance policial, ou quando sentimos o drama da letra de uma música com maior intensidade, devido a cadência da voz da intérprete, pois “[...] estamos nos relacionando com ‘camadas substanciais’, sendo afetados pela concretude dessas obras. Estamos, em suma, produzindo *presença*, no sentido ontológico do termo, como concebeu Heidegger.” (RIBEIRO, 2016).

Assim, ao contemplarmos as cenas do filme de Tarkovski, estamos então, a experienciar uma “produção de presença”. Penso que aquilo que Tarkovski consegue produzir nas cenas do filme *O Espelho*, ao estabelecer novas relações, possibilidades compositivas e estéticas, são diversos “estranhamentos” ao espectador, bem ao modo como Gumbrecht (2006) relata aquilo que lhe acontece quando faz a barba, algumas vezes pela manhã, com a forma das suas orelhas. Segundo o filósofo, mesmo contrária a sua vontade, a forma de suas orelhas se torna estranha a ele, que às vê como um acréscimo ao seu rosto, na maneira como aparecem no espelho e, de forma quase grotesca, lhe parecem desnecessárias se comparadas a sua função, desencadeando uma oscilação entre “efeitos de significação” e “efeitos de presença”, ou seja, entre os momentos em que tenta voltar ao normal (a tudo que sabe de familiar sobre a sua orelha), e aqueles outros momentos em que não tem “[...] como não ficar surpreendido pela sua forma e materialidade repentinamente estranhas [...]” (GUMBRECHT, 2006, p. 55). Foi um “estranhamento” nesses mesmos moldes, uma incrível “presença”, que senti ao assistir a *O Espelho* (1975). A narrativa não linear, ou seja, não cronológica, combinada a um enredo nada convencional, me pareceu um “estranho” amálgama

de presente e passado, pois as cenas representadas e aquelas de cine-jornal se harmonizaram de forma “[...] natural, tanto que muitas pessoas pensaram que as sequências de cine-jornal eram reconstruções deliberadamente criadas para darem a impressão de documentários verdadeiros: o elemento documentário tornara-se parte orgânica do filme.” (TARKOVSKI, 2010, p. 155). Ora triste, ora nostálgico, de atmosfera macabra (cena da “moça lavando o cabelo” e a do “teto da casa desabando”) ou com imagens oníricas – Surreais? –, não tive uma opinião formada ao acabar de ver o filme. Não sei se a tenho muito bem ainda. *Difícil Julgamento*. Muito diferente de tudo o que eu já havia assistido. Gumbrecht (2006) apresenta uma reflexão que parece afinar-se àquilo que me ocorreu durante algumas cenas do filme, ao mencionar que, em alguns momentos do nosso cotidiano, alguns objetos que antes nos pareciam familiares, adquirem certo “estranhamento”. Trata-se de interrupções no fluxo do cotidiano, em que certos conteúdos podem se impor, como em uma crise, causada pela experiência estética. Creio que senti isso com o filme de Tarkovski.

Diante de tais fatos e reflexões, pude perceber que, tanto Varda como Tarkovski, durante a criação, realizam, no “meio do caminho”, “manobras” um tanto arriscadas. Cada um, ao seu modo, ao abrir-se ao indeterminado e a incompletude, relacionando cinema e poética, acabam por produzir uma beleza misteriosa, seja produzindo sentidos, como o faz Varda com as suas batatas, ou produzindo presenças, como Tarkovski (2010, p. 156), ao não projetar nada de antecipado para as suas cenas, apenas procurando analisar todas as possibilidades do *set* de filmagem e, mesmo sem saber, de forma precisa, como tudo será moldado, imaginar “[...] o estado interior, a tensão interior específica das cenas a serem filmadas e da psicologia dos personagens.” Penso que é dessa mesma forma, que devemos agir em nossas pesquisas acadêmicas, ou seja, arriscando mais, seguindo caminhos que nos parecem impossíveis e, por vezes, árduos, atentando à beleza e aos detalhes das pequenas coisas. É pensar ainda, a pesquisa, como o fazem as crianças que descobrem o galho caído na praça após o ciclone, e fazem dele mil possibilidades lúdicas (conforme relatou a professora Rosa em uma de suas aulas). Então, arriscar mais, para criar algo autêntico, para não repetir o lugar comum em minha escrita, ou ainda, conforme mencionou Fischer (2005): para “fugir dos clichês” (ao citar Arendt) e, para “não corromper meu discurso com escrevinhação que degenera em ambiguidade” (fazendo referência à Heidegger). Outrossim, é aliar poesia e rigor científico para encontrar o que há de singular em minha pesquisa, na mesma esteira de pensamento de Foucault (2000), ao demonstrar que a busca atual é pelo singular e não mais pelas similitudes (pensamento que buscava “o mesmo”, que vigorou até a Renascença).

Em síntese, percebo que, tanto Varda como Tarkovski ao optarem por esse “caminho do meio”, ousaram caminhar por lugares nunca dantes trilhados, arriscando perder-se na caminhada ao sair do território conhecido, para poder encontrar o novo, o diferente. Tal movimento também nos é apresentado com maestria, por Kiarostami, no filme *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), na figura do menino Ahmad, que, ao tentar devolver o caderno do seu colega, o qual pegou por engano, perde-se pelas vielas do vilarejo. Essa discussão tem a ver com formas de dinamizar nossas pesquisas acadêmicas, ao trazer a riqueza de diferentes processos criativos para dentro delas, valorizando desvios, oscilações e novas configurações do objeto de pesquisa e da ação do

pesquisador, enfim, “[...] os comos, os processos vibrantes de elaborações, aquilo que ocorre no *entre*. E isso diz respeito a uma atitude que se faz na contramão do insano desejo de completude, de obra acabada e de destruição da alteridade” (FISCHER, 2021, p. 4-5). Assim, faz-se necessário fugir do caráter descritivo, “confessional”, para pesquisar com olhar sensível, aproximando arte e produção científica para comunicar de uma forma estética (deixando o texto aberto às entrelinhas, ampliando as possibilidades de leitura) e, escrever com se estivesse pintando ou esculpindo, visando a uma espécie de casamento entre escrita acadêmica e atividade poética, entre assuntos supostamente mais importantes e aqueles da vida cotidiana, considerados mais comuns. Estaria justamente aí, nesse “meio do caminho ou caminho do meio”, ou seja, “[...] nas coisas não dadas em seu ponto final, o próprio encanto da criação.” (FISCHER, 2021, p. 2).

Por fim, concluo que faço pesquisa, também, para entender a minha própria trajetória – pessoal e no meio educacional –, para compreender-me como sujeito no mundo, para encontrar a mim mesmo, muitas vezes, no pensamento do outro.

Outrossim, que, antes de buscarmos ajustar as nossas pesquisas acadêmicas à segurança de um caminho óbvio, que já sabemos onde vai dar, é considerar também, a intuição e, nos abrimos aos acasos e estar disposto, muitas vezes, a percorrer estradas incertas e, por vezes, mais longas, pois elas têm potencial para conduzir-nos às belezas exóticas e à poesia do mundo, para que possamos desvendar os mistérios do cotidiano.

Palavras-chave: poéticas; pesquisa em educação; alteridade; intuição; estética.

REFERÊNCIAS

- BIRMAN, Joel. Jogando com a verdade - uma leitura de Foucault. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, v. 12, n. 2, p. 301-324, 2002. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/physis/v12n2/a07v12n2.pdf. Acesso em: 14 jun. 2020.
- ECO, U. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.
- FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. v. 1. p. 117-140.
- FISCHER, R. M. B. Por uma escuta da arte: ensaio sobre Poéticas possíveis na pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 11, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbep/v11n1/pt_2237-2660-rbep-11-01-e100045.pdf. Acesso em: 31 jan. 2021.
- FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



FOUCAULT, M. Sobre a Genealogia da Ética: um resumo do trabalho em curso. In: FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos IX - Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 214-237.

GUMBRECHT, H. U. Pequenas crises: experiência estética nos mundos cotidianos. In: GUIMARÃES, C.; LEAL, B. S.; MENDONÇA, C. (org.). **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 50-63.

O ESPELHO. Direção de Andrei Tarkovski. União Soviética: ProspektFilm, 1975. 105 min. Disponível em: <https://we.tl/t-Tgy0UAAVXi>. Acesso em: 05 jul. 2020.

O FIM e o princípio. Direção de Eduardo Coutinho. Brasil, 2005. 110 min. Disponível em: <https://we.tl/t-YIFsHvEcfK>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ONDE fica a casa do meu amigo? Direção de Abbas Kiarostami. Irã, 1987. 83 min. Disponível em: <https://we.tl/t-kBK5asHW3v>. Acesso em: 27 jun. 2020.

PINA. Direção de Wim Wenders. Alemanha/França/Reino Unido: Imovision, 2011. 106 min. Disponível em: <https://we.tl/t-S79ZqlCEi7>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RIBEIRO, C. Uma filosofia da presença. **Estado da Arte**, 4 out. 2016. Disponível em: <http://estadoda-arte.estadao.com.br/hans-ulrich-gumbrecht-todo-o-passado-de-que-conseguimos-lembra-esta-presente-quase-que-de-maneira-fisica-em-nosso-presente/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

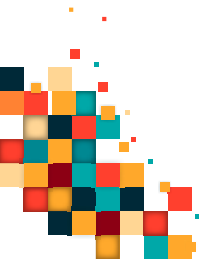
SALLES, J. M. A dificuldade do documentário. In: MARTINS, J. S.; ECKERT, C.; CAIUBY NOVAES, S. (org.). **O imaginário e o poético nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2005. Capítulo 3. p. 57-71.

SISTO, C. A obra de Paul Klee: cores, musicalidade e experimentos. **Revista Rainha**, p. 54-55, maio 2019.

TARKOVSKI, A. Roteiro e decupagem técnica. In: TARKOVSKI, A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 148-161.

VARDA por Agnès. Direção de Agnès Varda. França: Imovision, 2019. 120 min. Disponível em: <https://we.tl/t-LF81MnKRQJ>. Acesso em: 21 maio 2020.

WENDERS, W. Dos discursos para Pina Bausch. In: WENDERS, W. **Los pixels de Cézanne y otras impresiones sobre mis afinidades artísticas**. Buenos Aires: Caja Negra, 2016. p. 103-128.



PRESSUPOSTOS TEÓRICO- EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR: ASPECTOS COGNITIVOS E SOCIOEMOCIONAIS

SIMÃO, Andréia Aparecida

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

andreiasimao11@gmail.com

RODRIGUES, Diego Palmeira

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

diegopalmeirarodrigues@gmail.com

Financiamento: CAPES

O presente trabalho¹ tem por objetivo refletir sobre os pressupostos teóricos educacionais na formação do trabalhador em seus aspectos cognitivos e socioemocionais no mundo contemporâneo. Analisa-se a constituição do sujeito, de sua dinâmica de interações, suas implicações no viver e no conhecer, e sua singularidade. Através de pesquisa bibliográfica e exploratória, tivemos sucessivas aproximações para apreensão de como a lógica da servidão e da (de)formação humana está presente na sociedade contemporânea envolvendo de forma profunda o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do ser humano? E pode o ser humano construir seu processo emancipatório, no seu conhecer no âmbito do existir?

Presenciamos no contexto neoliberal, um olhar voltado para “educar” o sujeito não somente cognitivo, mas suas questões emocionais e convívio social, para a esfera mercadológica. Nessa lógica, o objetivo de desenvolver as habilidades cognitivas aliadas às socioemocionais é transportá-las ao horizonte do sujeito, proporcionando “grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela modernidade.” (LIBÂNEO, 2005, p. 22). Assim, o sujeito está pré-determinado a “aprender a aprender” (SAVIANI, 2013), a se atualizar constantemente participando da “sociedade aprendente” (ASSMANN, 2007). Porém, a essa estrutura compreende agregar meios educativos que atinjam atalhos, formando o trabalhador pelos princípios utilitários da economia burguesa, tornando-o produtor de conhecimento.

Para discutir o sujeito enquanto produtor de conhecimento define-se, inicialmente, duas categorias, sujeito e conhecimento, considerando sua polissemia em diferentes perspectivas. Na filosofia, sujeito é “segundo o pensamento moderno, o eu pensante, a consciência, o espírito ou a mente, tidos como a faculdade com a capacidade de conhecer e o princípio iniciador do conhecimento.” (MICHAELIS, 2019).

Libâneo (2005) concebe o mundo contemporâneo, homogêneo e heterogêneo simultaneamente, logo, o sujeito é múltiplo de sentidos e significados, os quais se inserem em contextos social e cultural. Assim, “os sujeitos são construídos socialmente e vão formando sua

¹ É fruto do final da disciplina Teoria e Educação na Contemporaneidade do Doutorado/PPGED Unoesc.

identidade, de modo a recuperar sua condição de construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, isto é, sujeito pessoal e sujeito da sociedade." (LIBÂNEO, 2005, p. 23). A formação intelectual e profissional estão nas bases de desenvolvimento cognitivo, preparando o sujeito intelectualmente, fazendo participante da sociedade atual. Por outro lado, a formação afetiva e moral nas bases das "necessidades sociais" (LIBÂNEO, 2005, p. 16), trazem perspectivas das competências socioemocionais implicativas de desenvolvimento para processo produtivo, constituintes de determinações em documentos internacionais a partir da segunda década do século XXI.

Na perspectiva do sujeito enquanto produtor de conhecimento, requer pensá-lo em sua complexidade; em como esse sujeito está "tecido", constituído em seu "plexo". Pois desafiar o sujeito enquanto produtor de conhecimento é vencer a visão do conhecimento simplificado e reducionista, integrando a construção de esclarecimentos com ordem e clareza (MORIN, 2005). Seguindo a teoria do pensamento complexo, o sujeito é complexo ao se auto-organizar a partir de suas várias bases de incertezas, desordem, contradição, pluralidade, complicação. Assim, o conhecimento é produzido "no nível do todo social, recaem sobre as partes para permitir o desenvolvimento da mente e da inteligência dos indivíduos." (MORIN, 2005, p. 180).

O conhecer na visão de Parmênides, é alcançar o idêntico, o imutável. O pensamento não se constrói a partir do contrário a si mesmo, nas constantes mudanças. Diferentemente, Heráclito considera a realidade um "fluxo perpétuo", a harmonia dos contrários, em constante transformação. Logo, o conhecer, é permitido pelo pensamento que alcança pelos nossos sentidos (imagem da estabilidade) e pela verdade na mudança contínua (CHAUÍ, 2015).

Para a teoria naturalista do conhecimento (ASSMANN, 2007; LIBÂNEO, 2005, p. 32-33), o processo do conhecer está ligado ao plano biológico, bioindividual e biossocial, havendo mediações auto-organizativas da corporeidade e sócio-organizativas, para além da consciência conectando "a profunda identidade entre processos vitais e processos de conhecimento." Nesse sentido, todo o conhecimento emerge de processos naturais e sociais, envolvendo cognitivo onde o sujeito se auto-organiza considerando, também, a interação cognitiva com esse ser aprendente e máquinas inteligentes em sistemas sócio-organizativos (ASSMANN, 2007). Logo, na sociedade contemporânea, a formação do trabalhador se torna um sistema complexo de interações cognitivas?

O século XXI vem seguindo a transformação tecnológica, em busca de mudanças sociocultural abarcada de (re)organizações constantes do trabalho e das relações sociais. Assim, "presenciamos uma forma de ser do capitalismo que, ao se reorganizar-se, supera estágios anteriores e articula a sociedade sob seu domínio como uma totalidade." (MEJÍA, 2003, p. 9). Nesse sentido, entendemos o capital na era toyotista como acumulação financeirizada e flexível (ANTUNES, 2017). O que nos leva a questionar: que elementos estruturais impulsionam a mudança, as metamorfoses que atingem o mundo do trabalho e do capital?

No contexto do trabalho flexível a formação do trabalhador é realizada de duas formas complementares, seja ofertada pela empresa, seja providenciada pelo trabalhador em relação ao seu processo formativo, havendo certo predomínio da responsabilização do trabalhador. A formação

do trabalhador pela educação empresarial é adquirida através das relações sistematizadas com conhecimentos disponibilizados em espaços formativos (SIMÃO, 2016). A aprendizagem flexível está nas bases da capacidade de aprender a aprender, maior autonomia, decisões rápidas, identificação/identidade com valores da empresa, prevenir problemas e reagir a imprevistos a partir da obrigação em contexto voluntário, atuar e liderar equipes e ainda aperfeiçoamento contínuo.

Nas bases das competências socioemocionais, o sujeito é submetido, em uma formação que se estabelece “de acordo com as demandas do mundo contemporâneo”. (PRIMI; SANTOS, 2014, p. 12). Por um lado, percebemos pressupostos na formação desse sujeito essencialmente econômico e privado (CARVALHO; SANTOS, 2016) e por outro, a constituição de um modelo de cidadão com flexibilidade social, proativo, preocupado com a família, a comunidade e o meio ambiente. O processo de educação do trabalhador se volta ao discurso da acumulação flexível, onde potencializa as competências socioemocionais, inculcando que “as qualificações demandadas pela gestão toyotista recaiu contudo nos aspectos informais ou comportamentais.” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 95) desse sujeito complexo.

O sujeito como produtor de conhecimento está predestinado a atender os princípios utilitários da economia burguesa. Que este, seja formado para o mercado de trabalho, onde seu conhecimento venha a ser consumido pelas empresas como “*capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato.*” (ANTUNES, 2017, p. 2). Se de um modo, a formação taylorista/fordista impulsiona especialização fragmentada, técnica, “nos limites da coisificação”, a formação fordista/toyotista vai além, “promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual) de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o trabalho manual) de outro.” (ANTUNES, 2017, p. 2). Para além de trabalho manual e intelectual e/ou cognitivo, esta formação entende que o desenvolvimento não se ampara somente em “conhecimentos objetivos, mas em uma formação que parte da ação do sujeito, que é entendido como capaz de construir, de maneira subjetiva, a partir de sua ação, seus próprios conhecimentos.” (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 782).

Por outro lado, há necessidade de o indivíduo conhecer a si mesmo, identificar seu autoconceito, auto eficácia, verificando a capacidade, expectativas sob suas realizações, além da autoestima e lócus de controle, ou seja, a responsabilização por suas questões internas, sociais, fracassos e sucessos. Além de estar aberto a novas experiências e com amplos interesses, o sujeito precisa ser eficiente, organizado, autônomo, não impulsivo, ou seja, estar voltado para perseverança sendo disciplinado atendendo à pontualidade, esforçado e responsável cumprindo prazos na entrega de deveres. Essas competências são importantes para assumir compromissos a médio e longo prazos.

Para o capital, o sujeito deve entender que suas competências desenvolvidas são oportunidades para aquisição de atributos, tanto cognitivo quanto socioemocional. Não deixam de ser, pois são capacidades válidas apenas para um indivíduo ou um grupo, em detrimento da maioria - é o privilégio da servidão (ANTUNES, 2018). Logo, as competências socioemocionais perpassam a formação do trabalhador, pela via do movimento do capital. Nessa perspectiva, surge a questão:

é a deformação da formação humana, ou a formação deformada do ser humano? Ou ainda, é a (de)formação humana em detrimento do capital?

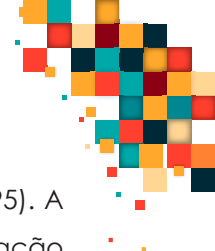
Estamos prestes a pressupor que o sujeito a ser formado está pré-determinado a aprender a aprender, pois passa a integrante da sociedade aprendente (ASSMANN, 2007); a ser submetido, omitido, súdito e servidor; a ter o mesmo nível linear de desenvolvimento; e a resgatar e/ou formar sua identidade uma vez (de)formada. No entanto, o que faz sentido é o desenvolvimento das competências socioemocionais para inquirir na constituição global do ser humano podendo ele construir seu processo emancipatório (ANTUNES; PINTO, 2017) e usufruir por sua própria autonomia. Mas, se a aquisição dessas competências para ser abarcado pelo capital, está na lógica da servidão e da deformação humana, qual é/são a/as alternativa/as de saída?

O sujeito na contemporaneidade, nesta modernidade complexa é desafiado a vencer o pensamento reducionista, simplificador, pois a tendência é integrar-se a ele, uma vez que “não há nada simples na natureza, só há o simplificado.” (MORIN, 2005, p. 175). Ele é chamado a se permitir programar e esclarecer o pensamento em desordem, a avançar o óbvio, ao que está posto pela realidade. É lançado à motivação para pensar, uma vez que a complexidade está longe de ser completude. O ser completo, perfeito, acabado é o desejado na formação pelo capital no contexto neoliberal. Logo, esse ser contemporâneo entra em contradição ao lutar contra a mutilação (MORIN, 2005), uma vez que é despedaçado, quase devorado, em alguns momentos pela sua própria estrutura.

Ao tentar estruturar seus componentes e as relações entre eles as quais são constituintes de um sistema particular, o ser “vivente” deixa unificar sua totalidade pelo pensamento simplificante. Maturana procura explicar e compreender os seres vivos a partir de sua condição de entes separados, autônomos, como unidades independentes no seu acontecer solitário (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1997). Assim, para Maturana e Varela García (1997, p. 11) “no que se refere aos fenômenos da convivência com outros, surgem e neles se dá em/e, através de sua relação individual, como entes autônomos.” Porém, na organização da formação desse ser vivente para o capital se exige o desenvolvimento de competências como oportunidades para aquisição de atributos, tanto cognitivo quanto socioemocional, podendo deixar a autonomia de operar. Está aqui introduzida a lógica da servidão e da (de)formação humana?

Para autopoiese é um equívoco o darwinismo social, onde brota na contemporaneidade sobre as competências socioemocionais. O “trabalhador do conhecimento”, que é ser vivo, “sistema aberto, processador de energia” (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1997, p. 11), em função do neoliberalismo, passa longo e continuado processo de transformação e adaptação social. O que faz sentido então ao ser vivente que vive fora de si mesmo?

Uma mudança no modo de viver é educação, neste momento em que o viver deixa de ser sujeito de si mesmo para servir na servidão guiada pelo poder hegemônico nas bases do empreendedorismo capitalista. A organização do ser vivo, dadas às suas condições, passa por enação guiadas por dois pontos complementares: percepção e cognição. A ação norteada pela percepção direciona o sujeito às situações locais, assim este compreende o mundo, o



aprender a aprender a partir da estrutura sensório-motora (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1995). A responsabilidade pelo movimento rotacional, está a partir da percepção do sujeito, em relação a realidade encontrada, ocorrendo “uma interessante conduta de mudança de direção” esta desencadeada pelo desdobramento – “o flagelo se dobra ao topar com o obstáculo.” (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1995, p. 177).

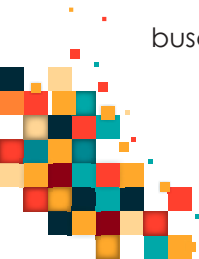
A ação cognitiva permite ser guiada e construída pela dinâmica constitutiva da percepção. Em uma dinâmica de relações e interconexões em rotações com possibilidades nas direções pode se desenvolver no fluxo contínuo do conhecimento, ou dos “fenômenos cotidianos” designados “como atos de conhecimentos” (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1995, p. 200). O ser vivente está em constante elaboração do pensamento onde conhecer independe da participação do aprendente, uma vez que “[...] toda interação de um organismo, toda a conduta observada, pode ser avaliada por um observador como um ato cognitivo. Da mesma maneira, o viver – a conservação ininterrupta do acoplamento estrutural como ser vivo – é conhecer no âmbito do existir.” (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1995, p. 201).

O ser humano em seu caminhar biossocial encontra variações no modo de vida que originam novas linhagens (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1997) logo, a interação com o meio, de acordo com a autopoiese, se dá pelo acoplamento estrutural; não devendo mudar o meio, mas construir; o ambiente muda – reconstruímos. Assim vai ocorrendo sistematicamente o como não damos conta das mudanças propostas pelo meio, pelas variações nos modos de vida. Onde as competências socioemocionais implicadas como pressupostos para a formação do trabalhador se projetam para o ser vivente impondo o desenvolvimento de capacidades, a exemplo de: reanimar, reconduzir, reavivar, se auto-organizar. Dessa forma, o sujeito trabalhador, apesar de seu determinismo estrutural, é convocado pelo meio capitalista a estabelecer interrelações com processos produtivos para que se insira no sistema socioeconômico e possa sobreviver na extração da mais valia.

As exigências da sociedade capitalista estão em “formar o indivíduo para que ele tenha sucesso nesse novo século” (COMPETÊNCIAS..., 2019), mas se, de certa forma, esse indivíduo vivo que se faz cidadão não obter o sucesso determinado/programado, será então descartado pela sociedade patriarcal auto agressora? Essa realidade é promissora porque o trabalho não é voluntário e sim imposto, forçado; é servidão, a qual leva a uma formação mais técnica do que humanística. Que leva a degradação do ser humano na sua incompletude.

O homem, em seus pressupostos teóricos educacionais para formação do trabalhador reorganiza sua estrutura cognitiva aliando-se ao aprender a aprender no sentido de ser potencial aprendente. É responsabilizado por seu sucesso ou insucesso no meio neoliberal. Vive em constante contradição lutando contra: a mutilação, a separação do que não pode fazer, sua incompletude, sua autonomia desautorizada, sua (des)estrutura, sua (de)formação, a (des)construção de seu processo emancipatório.

No presente texto, nosso objetivo foi refletir sobre os pressupostos teóricos educacionais na formação do trabalhador em seus aspectos cognitivos e socioemocionais. De forma exploratória, buscamos realizar reflexões sobre a formação do trabalhador considerando o contexto neoliberal.



As reflexões aqui apresentadas nos levam a concluir que o ser humano aprende a viver na incerteza (MORIN, 2005), sendo sua dimensão educativa particularizada voltada para o *atualizar-se* constantemente. Vive a incerteza do aprender a aprender na sociedade do conhecimento, sendo o trabalhador formado pelos princípios utilitários da economia burguesa o tornando súdito, sujeito à vontade de outrem.

Logo, os pressupostos teórico-educacionais na formação do trabalhador estão nas bases da servidão, da (de)formação humana, do aprender a aprender, do ajustamento ao meio, do sujeito ser múltiplo de sentidos e significados, da sociedade contemporânea, das necessidades sociais, dos princípios utilitários da economia burguesa. Percebemos tais pressupostos na formação desse sujeito essencialmente econômico e privado, sendo que as possibilidades de saída desse ser vivente se dão pela autopoiese e pelo pensamento complexo. Uma vez que o sujeito servidor, tomado de necessidades sociais é desafiado a vencer o pensamento reducionista (MORIN, 2005). Por outro lado, se “o sentido da vida do ser humano é o viver humanamente” (MATURANA; VARELA GARCÍA, 1997, p. 12) como unidades independentes, há perspectivas de resgatar e reestruturar sua autonomia como unidade de seu viver.

Palavras-chave: educação contemporânea; formação do trabalhador; competências socioemocionais; pensamento complexo; autopoiese.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017. **Anais** [...] 2017. Disponível em: www.38reuniao.anped.org.br. Acesso em: 16 maio 2018.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

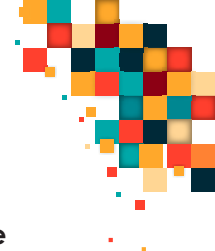
ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **Fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eirele Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 775-794, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 23 fev. 2019.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2015.

COMPETÊNCIAS Socioemocionais na BNCC. **Somos Par**. Disponível em: <https://www.somospar.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2019.



LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005. v. 1. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MATURANA, H. R.; VARELA GARCÍA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H. R.; VARELA GARCÍA, F. J. **De máquinas e seres vivos; autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEJÍA, M. R. **Transformação social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

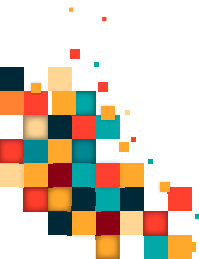
MICHAELIS. **Dicionário etimológico online**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/como-consultar/etimologia/>. Acesso em: 17 ago. 2019.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PRIMI, R.; SANTOS, D. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: IAS, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIMÃO, A. A. **Transformações do mundo do trabalho e formação do trabalhador**: o sujeito aprendente. 2016. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. Disponível em: <http://pergamum.unoesc.edu.br>. Acesso em: 17 ago. 2019.



REDES DIGITAIS: INTERCONEXÕES INTERDEPENDÊNCIA E APRENDIZAGENS COLABORATIVAS

DIAS, Fernanda Aparecida Silva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ferdias08@hotmail.com

Vivemos em um contexto envolto por tecnologias/redes digitais e, no constante processo de aprender sempre e construir conhecimentos, ousamos apontar algumas considerações a respeito da temática, tecnologias/redes digitais e educação: implicações no viver. Estamos cientes que persistem veredas desconhecidas e outras tantas visíveis, visitadas por muitos, mas, retorna como prudência, que há muito que aprender, pois diferentes e novas situações surgem e/ou são criadas a cada alvorecer, a cada entardecer e a cada nascer de um ser vivo, sempre único, singular e irrepetível.

Este trabalho é parte do resultado de uma pesquisa de cunho bibliográfico que faz aproximações e articulações entre redes digitais, numa perspectiva de melhorar a compreensão da educação escolar no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e também com o viver humano. O objetivo está centrado em compreender como a base interativa das redes digitais potencializa concepções de interdependência, aprendizagens colaborativas e sensibilidade humana. O estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Processos Educativos, bem como ao Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

Em contextos de redes digitais, há de se consolidar a equivalência entre rizoma, interdependência e teias de enredamento. Se no rizoma fibras se distribuem em teias com conexões recíprocas incontáveis, a interdependência se comporta como fibras incontáveis num emaranhado sistêmico, seja num ser vivo ou das redes digitais, ou os presentes em ambientes de convívio humano.

Habita e emerge desse emaranhado uma diferente visão de educação, de aprendizagem, imaginários que fortalecem visões da coexistência de processos de aprendizagens profundamente interligáveis com o uso das tecnologias/redes digitais. Simultaneamente, elas se efetivam como colaboradores da construção de conhecimentos e do desenvolvimento humano. Entendemos que, como docentes, ser pertinente aproveitar o potencial das parcerias a construir, reconhecendo a existência de um potencial de proximidade e de colaboração, na trama das redes digitais. Podem muito bem ser compreendidas como potencializadoras de aprendizagens, realizadas por meio de envolvimento e participações responsáveis, desejando não somente conhecer, mas, compreender com base reflexiva. Certamente um desafio amplo e complexo, capaz de superar os mecanismos da mera instrumentalização e preparação para o mercado de trabalho.

Na reflexão, na compreensão, na participação com responsabilidade, a diversidade de interações envolve o aprendente, ser humano em sua inteiridade, isto é, com suas emoções, seus

sentimentos, certezas e incertezas, sentidos e razão um todo interdependente, que não somente constitui mas também é constituidor.

A efetividade das redes está marcadamente presente em toda a natureza em todo cosmos e em todas as formas vivas bem como na multiplicidade das formas de viver. A evolução da vida, segundo Capra (2003), depende da criatividade e constante aprendizagens, como processos indissociáveis. A cooperação é um importante aliado na evolução da vida e também uma potencializadora de aprendizagens significativas. Esse olhar rompe com as concepções racionalistas da transmissão de conhecimento e traz à tona a importância de tempos e espaços de aprendizagens dinâmicos e abertos e, porque não, envolvendo tecnologias digitais. Para Assmann (2000, p. 11), “Isso implica modificações profundas na forma criativa das atividades intelectuais. Doravante precisamos incluir a cooperação da técnica em nossos modos de pensar.”

O uso e a compreensão cognitiva dessa parceria com tecnologias digitais, ainda em fase inicial, persiste regada de dúvidas quanto ao desafio de potencializar o modo de pensar para uma diferente visão sobre as realidades construídas nesse entremeio de interações coletivas com outros seres vivos e com instrumentos e processos tecnológicos.

As tecnologias/redes digitais podem facilitar os processos de pesquisa e, então, a construção de conhecimentos. Mas entendemos que não basta visualizá-los como meros instrumental, mas compreender a processualidade enredada que as constituem e, entendemos ser essa compreensão uma oportunidade para nos tornarmos seres humanos sensíveis ao viver e ao conviver com os tantos outros. Importa, a título de complementariedade juntar a esse uso instrumental e técnico da construção de conhecimentos a visão e a concepção de interdependência, de colaboração de coletividade construtiva, de condição humana e do fazer-se humano junto a outros.

Não resta dúvida que somos interdependentes com e na teia da vida e vivemos em profundo acoplamento com outros seres vivos e com a dinâmica material da natureza. Na teia

dos viveres e dos conviveres, porém, o que falta alargar é o profundo reconhecimento da existência da interdependência, que, por sua vez abre portas para o reconhecimento mútuo e a valorização da coexistência. Assim, acreditamos que é através das parcerias interativas entre as redes digitais e seres humanos, que podemos construir conhecimentos e sensibilidades pertinentes ao reconhecimento da interdependência aprendente e de convívio.

O uso das tecnologias/redes digitais, como parceiras no viver e conviver, reconfigura ações humanas para sensibilidade embora nelas também estejam as possibilidades de uso para a insensibilidade. Uma ambiguidade nas formas de uso, tal qual é ambíguo o ser *Homo sapiens/demens*. Importa então cercar-se de prudência e encontrar-se em alerta para desvios sem nunca deixar de alimentar a esperança da possibilidade de fazer pender o uso das redes digitais para fins de sensibilização. O ser humano, muito mais do que ser formado a partir de fora, de ser reconhecido como alguém obrigado a obedecer e a servir a alguns poucos, merecer-se reconhecer-se e ser reconhecido com ser vivo autopoietico, como enfatizam Maturana e Varela (1995, 1997). Um ser humano como capaz de construir-se, de educar-se de fazer-se gente em plena interdependência, sentindo-se e sendo unidade completa em cada momento de seu existir, de tirar de si condutas de



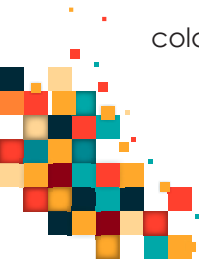
e como ser humano. Educar é então fazer-se gente, entender-se gente, sentir-se gente, conviver com e como gente.

Reconhecida a interdependência, reconhecido a condição autopoietica do ser humano nos encontramos em avenidas que potencializam pressupostos para pensar, para efetivar viveres e fazeres colaborativos tanto em âmbito produtivo, quanto nos âmbitos inter-relacionais no ensinar e no aprender evidenciados pela mutualidade. A concepção de rizomas, redes, teias, interdependência, forma constitui o locus e o esteio para uma co-construção de conhecimentos no viver como indivíduo bem como no conviver em domínios sociais, foi uma das condições do longo processo de humanização. Na atualidade e, em contextos da cultura patriarcal, acirrado pela ideologia neoliberal, a colaboração parece muito mais um sonho esquecido, feito adormecer nas garras do individualismo e da convocação capitalista para ser um empresário de si mesmo. Nesse sentido, a concepção e a efetividade das redes digitais podem servir de apelo e convite provocativo na perspectiva de recuperar o modo de viver em colaboração. E, fazê-lo certamente significa compreender o que de forma diferente, mas profundamente humana defendem os autores Maturana e Varela (1995, 1997) ao conceberem a teoria da autopoiese, qual seja o viver está intimamente conectado e entrelaçado com o conhecer. Ou ainda processos cognitivos equivalem a processos vitais.

Compreendemos que conhecer, viver, ciência, educação e ser humano, convidam para reflexões de continuidade e sem interrupções. A co-labor-ação, como conduta e forma de viver convivendo, acena para transformações inéditas também em ambientes escolares, se caso venham a ser pressuposto de sua dinâmica.

É na interação com o outro que o domínio colaborativo emerge e abre para diferentes e renovadas reflexões criativas. Entendemos ser a reflexão, o tempo para reflexão e a perspectiva da simbiose humano tecnologias digitais uma oportunidade para transformar os espaços formativos em arcabouços colaborativos, coextensivos e envoltos na dinâmica das redes digitais. Dessa forma sinalizamos serem as tecnologias/redes digitais não somente parceiras, mas, promotoras e facilitadoras de concepções e ações colaborativas. Reconhecer e compreender que a dinâmica colaborativa é um pressuposto inerente à vida e ao viver, aproxima-nos e torna-nos participantes da grande teia da vida, uma miríade de seres vivos uni e metacelulares a fazerem da simbiose sua forma de ser e de existir. Importa, para além da operacionalidade funcional, conscientizar-nos de que as tecnologias/redes digitais, com sua estrutura de redes rizomáticas, de teias de interdependência são convites singulares para ampliar as colaborações e convivências. Sim, não somos reféns do simplismo, nem do salvacionismo idealizado, mas, cientes de que a técnica não contém em si a solução ou alternativas aos complexos e amplos problemas da formação humana. Preservamos a ciência da importância da prudência e da importância reflexiva a beber e comungar de mais e mais reflexões.

A educação envolve desafios epistemológicos de como compreender e conceber os complexos desdobramentos relacionais para perceber predisposições humanas para a convivência colaborativa, também nos processos e nos ambientes de ensino e aprendizagem. Neles, o resgate



e a revalorização da vida, como unidade na totalidade, tornar-se-á o princípio fundante para a percepção de que a solidariedade e a sensibilidade, viabilizadas pela formação colaborativa, é um sonho possível.

Nesse cerne epistemológico também reside a diversidade das pesquisas sobre educação, educação escolar, condutas cognoscitivas e aprendizagens colaborativas. São inúmeros fios de uma única e mesma teia, sinuosas linhas rizomáticas que se alargam, se envolvem se endoam e elucidam ser o reconhecimento da interdependência um importante viés formativo. É nesse sentido que toda e qualquer pesquisa em educação não se fecha e nem é conclusiva ao estilo universalista. Em toda pesquisa sim encontramos uma avenida abrindo convites para novas e diversas investigações. A beleza de uma pesquisa em educação é exatamente expor-se a contribuir para instigar novas e promissoras outras investigações, para pensar, repensar e reconfigurar, por exemplo, o uso compreensivo das tecnologias/redes digitais na educação, no viver e no conviver.

Acreditamos ser possível uma transformação dos espaços formativos em espaços colaborativos e coextensivos à vida, aos viveres e como conviveres. As interações com tecnologias/redes digitais são espaços de interação, espaços de conversações e de aprendizagem, que podem unir prazer e emoção numa mesma trama de interações e interconexões potencializando o sentido da vida e dos viveres.

Compreendemos que educar é com-sentir, é com-viver, é conversar (*cum + versare*), é criar laços que sensibilizam para compartilhar o desejo de aprender, de metamorfosear-se, de transformar-se transformando o mundo sob o viés da oportunidade de uma educação

diferente. Significa compreender que concluir é simplesmente desnecessário, pois sabemos que no jogo do viver não há conclusões, mas continuidades, interrogações diferentes, exclamações de admiração, interjeições e reticências imensuráveis. Da mesma forma, significa perceber que, sob a influência do uso das tecnologias/redes digitais, podemos construir e potencializar ações colaborativas, embora não sejam a solução salvacionista para todos os impasses que enfrentamos no processo de humanização a transformar o ser *Homo sapiensdemens* em *Homo sapiens/amans* (MATURANA; YÁÑEZ, 2009), portanto sensíveis, solidários e capazes de gratuidade. Eis uma perspectiva de credibilidade num ensino/aprendizagem para além das disciplinas, para além da lógica fragmentária, porque predisposta a reconhecer o todo, a singularidade e a diversidade.

A aprendizagem colaborativa é um caminhar para ressignificar experiências de reconfiguração da sociedade da informação para sociedade aprendente e ética. A construção de conhecimentos e a valorização do ser humano conscientizam-nos da responsabilidade pelas escolhas, assim como pelas ações e consequências que essas escolhas implicam.

Concluimos que a base interativa das redes digitais é uma espécie de fluido que potencializa processos de pesquisa, de aprendizagem, de construção de conhecimentos. Possibilita o reconhecimento da interdependência e, nela, ações colaborativas para também criar sensibilidade humana, entendida como preocupação para com um outro qualquer, porém, exige mudança de mentalidade pedagógica e educativa.

Pelas reflexões realizadas, ao longo desse caminhar, continuaremos na aventura pela construção de conhecimentos e saberes, também diante do uso das tecnologias/redes digitais. Entendemos que construímos a tecnologia e, como seres humanos autônomos, interdependentes, colaborativos e complexos, fazemos parte de uma sociedade aprendente e em constante reconfiguração. É assim que nos metamorfoseamos em um incansável processo de construir alternativas e gerar diferentes contextos para significar o viver e o conviver. Isso tudo, sob o viés da oportunidade de sensibilizar para uma educação diferente, que integre a construção de saberes com e sem o uso compreensivo das tecnologias/redes digitais, mas cujos conhecimentos sejam capazes de proporcionar a motivação para retomarmos nossa condição de seres humanos colaborativos e sensíveis à existência do outro.

Redes Digitais estão presentes no viver em convivências. Entendidas não somente como um instrumental de apoio ao processo educativo, mas como manifestação intrínseca do ser/fazer humano que se expande de forma célebre no âmbito das convivências humanas em colaboração. Esse contexto é fertilizado pela concepção de rizoma com suas múltiplas interconexões e ramificações a-centradas.

Palavras-chave: redes; colaboração; interdependência.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

CAPRA, F. **As conexões ocultas:** ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2003.

MATURANA, H.; VARELA F. J. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **De máquinas e seres vivos:** autopoiese – a organização do vivo. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H.; YÁÑEZ, X. D. **Habitar humano.** São Paulo: Palas Athena, 2009.

REFLEXÕES SOBRE A CIÊNCIA E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO

SOUSA, Francisco Jucivania Félix de
Universidade do Vale do Taquari (Univates)
jucivaniofelix@gmail.com

MISTURA, Claudelí
Universidade do Vale do Taquari (Univates)
claumistura@gmail.com

DEL PINO, José Claudio
Universidade do Vale do Taquari (Univates)
delpinojc@yahoo.com.br
Financiamento: PROSUC/CAPES

O presente trabalho, realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de financiamento 001, programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEnsino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Resultou de reflexões frente à temática da educação e o conhecimento filosófico e científico.

Ao longo da história da humanidade, pode-se verificar que o ser humano desenvolveu vários tipos de conhecimentos, perpassando pelos mais diversos tipos de ciências e saberes que, até hoje, são usados no cotidiano. Desde a utilização da agricultura, o emprego das múltiplas arquiteturas nas civilizações, o uso variado de instrumentos e técnicas na medicina até a forma de comunicação, que, desde a sua invenção, vem sendo aperfeiçoada constantemente (DIAS, 2012).

Cabe, então, considerar alguns questionamentos: como se pode definir esses conhecimentos? O que seria ciência? E o conhecimento científico? Como este se desenvolve?

Entende-se que, ao longo do processo histórico da humanidade, várias foram as concepções acerca da definição de “conhecimento científico”, visando identificar explicações para os fenômenos referentes à natureza, à sociedade, ao homem e ao mundo em geral. Por isso, durante o processo de descoberta de novos conhecimentos, o qual é perpassado por etapas de construção, que estão dispostos a imprevistos em sua trajetória, sendo necessário rupturas e reconstruções constantes nos conceitos e juízos sobre a realidade, como aborda Kuhn (1975) ao tratar dos paradigmas¹ científicos.

Embora diferentes povos ao longo da história tenham desenvolvido conhecimentos e tecnologias sofisticados para a época, destaca-se que os egípcios possuíam conhecimento mais sofisticado nas áreas de matemática e geometria, principalmente. No entanto, os gregos foram os primeiros, provavelmente, a partir do desenvolvimento da filosofia, a buscar o saber que não tivesse, necessariamente, uma relação com atividade de utilização prática. As ideias dos filósofos gregos,

¹ Paradigma pode ser analisado semanticamente como toda a constelação de crenças e valores.

produzidas a partir do ano de 700 a.C., revolucionaram a forma de se pensar sobre o mundo natural e as relações humanas (CARTONI, 2009).

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os conceitos de construção do conhecimento científico e dos paradigmas dominantes, além de abordar questões relacionadas ao empirismo, ao senso comum e à necessidade da mudança de certos conceitos construídos ao longo da evolução das ideias científicas, a luz das discussões propostas por Popper (1978) e Kuhn (1975). Trata-se de um estudo de reflexão e apresenta um caráter descritivo.

O desenvolvimento deste trabalho sobre ciência e o conhecimento científico, parte da premissa da disciplina eletiva *História e Filosofia da Ciência* ofertada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (nível mestrado e doutorado) da Universidade do Vale do Taquari (Univates), sendo considerado como uma atividade avaliativa individual. A disciplina ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2020, totalizando 30 horas/aulas.

Ao longo do processo histórico da humanidade, o conhecimento e a ciência foram se aperfeiçoando, sendo frutos, muitas vezes, de descobertas iniciais de forma empírica e analisadas posteriormente, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento científico é resultado da evolução de técnicas, fatos empíricos e leis criadas pelo homem.

A busca pela compreensão da construção do conhecimento científico pelo homem é antiga, pois o mesmo sempre buscou formas de adaptação. Com isso, novos mecanismos de sobrevivência foram desenvolvidos a partir de observações, deduções e levantamentos de hipóteses, mesmo que isso tenha acontecido, ou aconteça, de forma intuitiva.

Assim, desde a antiguidade, pode-se afirmar que a necessidade de descoberta do homem fez com que o mesmo desenvolvesse suas crenças, ideias e conceitos, aprofundando os seus conhecimentos a partir das representações desenvolvidas pela sua realidade e do mundo que o cercava. (MANOEL; SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 180).

A ciência é perpassada pela observação, com o uso dos próprios sentidos, a partir de sensações vivenciadas pelo corpo. Cartoni (2009, p. 13) considera que na constituição do conhecimento se deve verificar “[...] o resultado da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece (sujeito cognoscente) e um objeto a ser conhecido (sujeito cognoscível)”, ou seja, os resultados que se verifica na atualidade são frutos da evolução de técnicas, fatos empíricos e leis elaboradas pelo próprio homem, tendo a necessidade de atender a si mesmo enquanto sujeito cognoscente.

Cervo e Bervian (apud CARTONI, 2009) elencam quatro níveis de conhecimento, a partir dos quais o homem se apropria da realidade.

- a) conhecimento empírico: adquirido pelo indivíduo na sua relação com o ambiente, por meio da interação contínua, experiências vivenciadas ou na forma de ensaios e tentativas;
- b) conhecimento filosófico: seu objeto de investigação e método não estão sujeitos à experimentação, ou seja, são de origem suprassensível e ultrapassam a experiência. Refletem sobre o saber mitológico, a arte, a vida e até o ato de conhecer em si;

- c) conhecimento teológico ou religioso: aborda questões no plano da fé, e pressupõe a existência de forças que estão além da capacidade de explicação do homem, como instâncias criadoras de tudo o que existe, incorporado ou não aos rituais sagrados;
- d) conhecimento científico: esse conhecimento vai além do empírico, visando compreender, além do fato e do fenômeno, a sua estrutura, organização, funcionamento, causas e leis.

Conforme Sousa (2006), o conhecimento científico não é o único válido, não sendo a única forma de conhecer o mundo e a realidade que vivenciamos. Os outros conhecimentos possuem explicações de mundo com base em seus próprios meios de verificação e interpretação da realidade.

A visão atual de conhecimento científico vai além da demonstração e experimentação, evitando verdades imutáveis, sendo, por meio desses conceitos, leis e teorias que se buscam compreender e agir sobre as mesmas, sendo um processo dinâmico e em construção. No caminho percorrido pelo conhecimento científico até o contexto da atualidade emergem diversos questionamentos, inclusive acerca de sua aceitabilidade e verificabilidade, sendo necessária uma busca constante de explicações, de revisão e reavaliação dos resultados.

Kuhn (1975), em seu livro *A estrutura das revoluções científicas*, ao introduzir o conceito de paradigmas defende que o conhecimento é fruto de rupturas epistemológicas, seguindo-se essa postura quando se questiona sobre determinados fatos, conceitos, objetos ou, até mesmo, comportamentos. Ele afirma que, quando um paradigma é aceito pela comunidade científica acaba, por conseguinte, impondo-se como modo obrigatório de abordagem dos problemas.

A História da Ciência indica que, sobretudo nos primeiros estágios de desenvolvimento de um novo paradigma, não é muito difícil inventar tais alternativas. Mas essa invenção de alternativas é precisamente o que os cientistas raros empreendem, exceto durante o período pré-paradigmático do desenvolvimento de sua ciência e em ocasiões muito especiais de sua evolução subsequente, enquanto os instrumentos proporcionados por um paradigma continuam capazes de resolver os problemas que este define, a ciência move-se com maior rapidez e aprofunda-se ainda mais através da utilização confiante desses instrumentos. (KUHN, 1975, p. 105).

Essa ruptura de paradigma acaba gerando “a crise do paradigma dominante”, a qual emerge para a reflexão de algumas questões necessárias à compreensão e aperfeiçoamento de definições e conceitos que são testados e verificados. Dessa forma, à medida que os experimentos se aperfeiçoam, esse paradigma passa a ser substituído por outro, sendo aceitas novas concepções sobre o mesmo.

As teorias científicas não precisam ser consideradas verdadeiras ou falsas, porém, precisam ser verificadas e confrontadas, sendo necessário que sejam validadas nas áreas em que são propostas. Ao deixarem de ser úteis para essa função, serão substituídas por outra melhor. Assim, se teria um novo paradigma, o que leva ao retorno da questão da revolução ou da crise do paradigma dominante (MANOEL; SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Destaca-se que na obra *A estrutura das revoluções científicas*, na qual Kuhn apresenta sua noção de paradigma, o termo possui diferentes sentidos, o que acabou gerando dificuldades de compreensão na sua proposta epistemológica. Porém, em explicações posteriores o autor afirma, em seu sentido mais restrito, que o termo “paradigma” é uma espécie de “modelo” ou “exemplo” a ser seguido, sendo esse o sentido originário do termo e essencial para a compreensão de como uma ciência se constitui (DIAS, 2012).

A revolução da ciência proposta por Kuhn estaria atrelada à quebra dos paradigmas vigentes, sendo considerada um “[...] prelúdio para a emergência de uma inovação científica que rompe com a tradição existente da prática científica, substituindo-a por uma nova.” (DIAS, 2012, p. 78).

Outro aspecto discutido pela ciência moderna está direcionado à possibilidade do falseamento das “descobertas científicas”, cujas representações se encontram nas reflexões realizadas por Popper. O pesquisador denominou “problema de indução” e “princípio de falseabilidade”, a partir de critérios de demarcação utilizados na verificação de certas teorias.

No caso da ciência ou da produção do conhecimento, de modo geral, Popper (1968) sugere o falseacionismo metodológico. Inicialmente, apresenta-se a inferência ou proposição científica de modo protocolar, essa precisa ser falseada, contraposta pela lógica e pela testabilidade empírica. Caso ela subsista à testabilidade, é confirmada como verdade, como ciência ou como algo universal, caso contrário é meramente pseudosaber. (RODRIGUES, DE SOUZA; RIBEIRO, 2020, p. 16).

Conforme os autores apontam, Popper considera as teorias aceitáveis apenas aquelas ligadas ao empirismo, verificáveis pelos princípios de experimentação e falseabilidade, quando são testadas as considerações dos resultados práticos e seus experimentos. Assim, se conclui que: se a decisão for positiva, isto é, se as conclusões singulares se mostrarem aceitáveis, a teoria terá, pelo menos provisoriamente, passado pela prova, pois não se descobriu motivo para rejeitá-la, ou seja, ela poderá ser aceita.

Para Popper, uma teoria científica terá validade se for possível atribuir fatos novos, argumentos que tornem falsos os princípios e conceitos em que se baseava. Dessa forma, o valor de uma teoria se mede não pela sua verdade, mas pela possibilidade de ser falsa, o princípio da “falseabilidade” garantiria, assim, a ideia do progresso científico (CARTONI, 2009). Compreende-se que o conhecimento proposto que for validado e sobreviver ao processo de contraposição merece ser reconhecido como verdadeiro.

O conhecimento científico está sujeito a mudanças. Para tanto, perpassa diversas situações que ocorrem em função do próprio olhar do homem. Ao longo deste trabalho, verificou-se os variados contextos de aprendizagem e diversidade do conhecimento, estando o mesmo cercado de ideologia e senso comum, não apenas como circunstâncias externas, mas como algo que está inerente ao próprio processo científico.

Percorreu-se os conceitos basilares de Kuhn e Popper ao se dialogar acerca da necessidade de romper paradigmas para aceitar novos conhecimentos científicos. O processo de falseacionismo

científico preconiza que uma teoria é falseável se existir pelo menos um enunciado básico possível que esteja logicamente em conflito com ela.

Considera-se que os diversos aspectos relacionados à revolução da ciência e crise dos paradigmas científicos são importantes para ilustrar sobre as variadas formas de “fazer ciência”, e que a verdade científica é construída pela ruptura desses diferentes paradigmas. Além disso, destaca-se que a ciência é falível, sujeita a erros, justamente pelo fato de ela ser um produto construído pelo ser humano. Por isso, propõe-se verificar novos fatos, novas construções de conceitos e solução de problemas, pois o que hoje é o correto em determinadas situações amanhã já poderá não ser, ou ressignificar uma maneira mais justa, econômica ou benéfica para a humanidade.

Palavras-chave: conhecimento; ciência; conhecimento científico; paradigmas.

REFERÊNCIAS

CARTONI, D. M. Ciência e conhecimento científico. **Anuário da produção acadêmica docente**, v. III, n. 5, p. 9-34, 2009.

DIAS, E. A. Filosofia da ciência. In: SOUZA, M. F. M.; MORAIS, A. S. **Origem e evolução do conhecimento**. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2012. (Coleção Diálogos Interdisciplinares).

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MANOEL, B. C. L.; SILVA, R.; OLIVEIRA, R. C. Ciência, conhecimento e paradigma: uma reflexão sobre a produção científica na atualidade. **Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa**, ano IV, v. 1, n. 1, p. 177-191, 2017. Acesso em 20 out. 2020. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/4558/0>. Acesso em: 15 out. 2020.

POPPER, K. **A Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1978.

RODRIGUES, R. A.; DE SOUZA, F. L.; RIBEIRO, L. C. A filosofia e a história da ciência como estratégia para ressignificar o ensino no currículo integrado. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 112, p. 10-28, 9 set. 2020.

SOUSA, J. As sete teses equivocadas sobre conhecimentos científicos: reflexões epistemológicas. **Ciências & Cognição**, v. 8, p. 143-152, 2006. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec_vol_8_m326108.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

UMA BREVE REVISÃO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM PESQUISAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

SILVA, Andrerika Vieira Lima

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

anderika.silvs@ifms.edu.br

Refletir sobre educação não formal, ou seja, a educação do dia a dia, aprendida na vivência diária, significa basicamente refletir o senso comum. Neste texto, defendemos que a pesquisa sobre a educação no senso comum é relevante para a pesquisa educacional na pós graduação.

Isso porque acreditamos que a educação não formal pode ter caráter descolonial e libertador. Para Santos (2007, p. 40): “Se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo colectivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista.” Como expressões da sociedade, ambas modalidades de educação trazem limitações e possibilidades. Concordamos com Santos (2007, p. 40-41) quando argumenta que

se é certo que o senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinadas vivem a subordinação, não é menos verdade que, como indicam os estudos sobre as subculturas, essa vivência, longe de ser meramente acomodatória, contém sentidos de resistência que, dadas as condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta.

Valorizar os saberes não científicos ou não formais não significa abandonar a educação escolar em nome de uma educação pelo senso comum. Trata-se de integrar as diversas formas de conhecimento para a produção de algo novo. Santos (2007) propõe uma superação tanto da ciência quanto do senso comum, para a geração de um conhecimento novo, mais prudente. Para o autor: “Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência constituída e no mesmo processo transforma a ciência.” (SANTOS, 2007, p. 45).

Acreditamos que a escola é um dos lugares adequados para discutir os limites e possibilidades tanto da ciência quanto do senso comum. É o lugar onde se pode construir algo novo, e isso só ocorrerá a partir do momento em que nenhum desses conhecimentos for negligenciado.

Para entender os rumos da pesquisa em educação não formal no país, realizamos um estudo do tipo “estado do conhecimento”. Neste levantamento, interessa conhecer estudos sobre educação não institucionalizada, ou seja, a educação promovida por organizações não governamentais (ONGs), museus, entre outros, que abarcam uma educação de certa forma mais institucionalizada, não constitui nosso objeto de investigação.

A seguir, trazemos um recorte de um estudo do tipo “estado do conhecimento” sobre o tema. Trata-se de um panorama geral da pesquisa em educação não formal no Brasil, com um breve aprofundamento no tema mais recorrente, além de uma contribuição para a definição do

conceito de “educação não formal”. Ainda assim, cremos que essa breve reflexão possa contribuir para quem deseja conhecer o estado do conhecimento da educação não formal no país.

Para refletir acerca do estado do conhecimento da educação não formal no Brasil foram utilizadas duas bases de dados principais: a Scientific Electronic Library Online (SciELO), que reúne periódicos de qualidade reconhecida e o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência (IBICT), que reúne as teses dos principais programas de pós graduação no país. Em ambas as bases foram utilizados os seguintes descritores: Educação não formal; Cultura popular; Conhecimento tradicional; Saberes tradicionais; Aprendizagem não formal.

Na base Scielo foram pesquisados artigos do Brasil, em português, da área de educação e pesquisa educacional. A busca inicial resultou em 84 trabalhos, sendo excluídos os trabalhos que versavam sobre educação em museus e espaços de ciências, educação promovida por ONGs, formação de professores e experiências de outros países do mundo. Após a aplicação dos critérios de descarte, sobraram 11 artigos. Essa drástica redução na quantidade de artigos se deveu à grande quantidade de trabalhos dedicados à discussão da educação em museus e centros de ciências.

Os mesmos descritores foram utilizados na busca da base do IBICT. Foram pesquisadas teses de doutorado entre os anos 2010 e 2020, que discutiam a educação não formal, oriundas de programas de pós-graduação de diferentes áreas. A busca inicial resultou num total de 108 teses. Todos os resumos foram lidos e, excluídos os trabalhos não relacionados à educação. Também foram excluídas da busca pesquisas acerca de educação não formal em museus, no âmbito exclusivamente familiar, educação não formal e ensino superior, entre outros, e até algumas dissertações de mestrado que estavam catalogadas erroneamente como teses de doutorado. Ao final da leitura flutuante, restaram 16 teses de doutorado para análise, quando somadas aos 11 artigos selecionados, totalizaram 27 trabalhos, Esses 27 trabalhos foram lidos na íntegra e analisados quanto à sua temática principal.

Dos 27 trabalhos analisados, quatro discutem especificamente a definição da educação não formal, e são apresentados brevemente neste texto. Para nós, essa discussão é fundamental, especialmente por conta da polissemia dos termos, porque, afinal de contas, de que estamos falando quando nos referimos à educação não formal?

Quando uso a locução “práticas de educação não-formal”, penso que, onde há homens interagindo, há homens, consciente ou inconscientemente, transmitindo e reinventando saberes. Assim, práticas de educação não-formal são todas as práticas cotidianas. Onde há gente vivendo, há gente ensinando e aprendendo. Práticas de educação não-formal misturam-se com a vida – enquanto trabalham, se divertem, brigam, amam e convivem, os homens se educam de mil maneiras que nada ou muito pouco lembram das técnicas pedagógicas escolares. (COX, 2004, p. 137).

Para Gohn (2006), a educação não formal é uma área ainda em construção. Zoppei (2015, p. 254) utiliza o termo “educação não escolar” e afirma existir um campo da educação não escolar se constituindo no Brasil. Esse autor define “educação não escolar” como:

o universo de práticas das educações não formal, extraescolar, educação não escolar, educação social e informal. Embora haja diferenciações, o sentido atribuído aqui é reunir o universo dessas práticas que não fazem parte da educação escolar. Poderia também utilizar "educação não formal" ou "educação social", termos mais conhecidos no universo acadêmico. Porém, essas denominações são objetos de disputas - logo, escolher um em detrimento do outro significaria filiar-se a uma perspectiva. (ZOPPEI, 2015, p. 4).

Assim, para o autor, não há diferença fundamental entre os termos. Zoppei (2015) argumenta que o termo "educação não formal" foi e ainda é geralmente associado ao contexto de instituições não acadêmicas como Organização das Nações Unidas (ONU) e organizações não governamentais, cita Gohn como uma referência na educação não formal no Brasil. O autor ainda destaca que o termo "educação social" está fortemente associado à vertente freireana. Já Gohn (2006, p. 33) diferencia "educação social", que seria mais focada nos excluídos do termo "educação não formal", que foca na formação plena do cidadão.

Zoppei (2015) discute ainda que o termo "educação não formal" é o mais usado em teses e dissertações no campo, seguido pelo termo "educação social". O autor destaca que: "Fica evidente que a terminologia educação não formal é a mais utilizada, principalmente, após os anos de 2000, seguida da educação social." (ZOPPEI, 2015, p. 39). Concordamos com o autor e este trabalho corrobora com o argumento de que esse é o termo mais utilizado, tanto que o termo "educação não formal" foi adotado por quase a totalidade dos trabalhos visitados.

Para Marques e Freitas (2017), o termo "educação não formal" é polissêmico. As autoras realizaram análise documental e os conceitos de "educação formal", "educação não formal" e "educação informal" a partir das dimensões: estrutura, conteúdo, propósito e processo. As autoras concluem que:

Constatamos, como já foi mostrado por outros autores, que não há uniformidade nas definições nem nos conjuntos de termos usados. Ainda assim, na maioria da literatura nacional a terminologia formal-não formal-informal é a mais utilizada. [...] Além disso, percebemos que as definições de informal da maioria dos autores que apenas distinguem entre formal e informal se aproximam muito das características descritas como definidoras do não formal nos autores que usam os três termos. (MARQUES; FREITAS, 2017, p. 1107).

Por outro lado, Gohn (2006, p. 28) faz uma distinção entre os termos "educação não formal" e "educação informal":

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Gohn (2006, p. 29) destaca como ponto de diferenciação entre a educação não formal e a informal a intencionalidade, na medida em que a educação não formal é revestida de intencionalidade e a educação informal não. De acordo com essa definição, esse artigo discutiria a educação informal. Destacamos que no início dessa busca consideramos utilizar o termo “educação informal” como descritor de busca. A ideia foi abandonada após a pesquisa do referido descritor na base SciELO filtrar apenas quatro artigos, sendo que um deles se tratava do próprio artigo de Gohn.

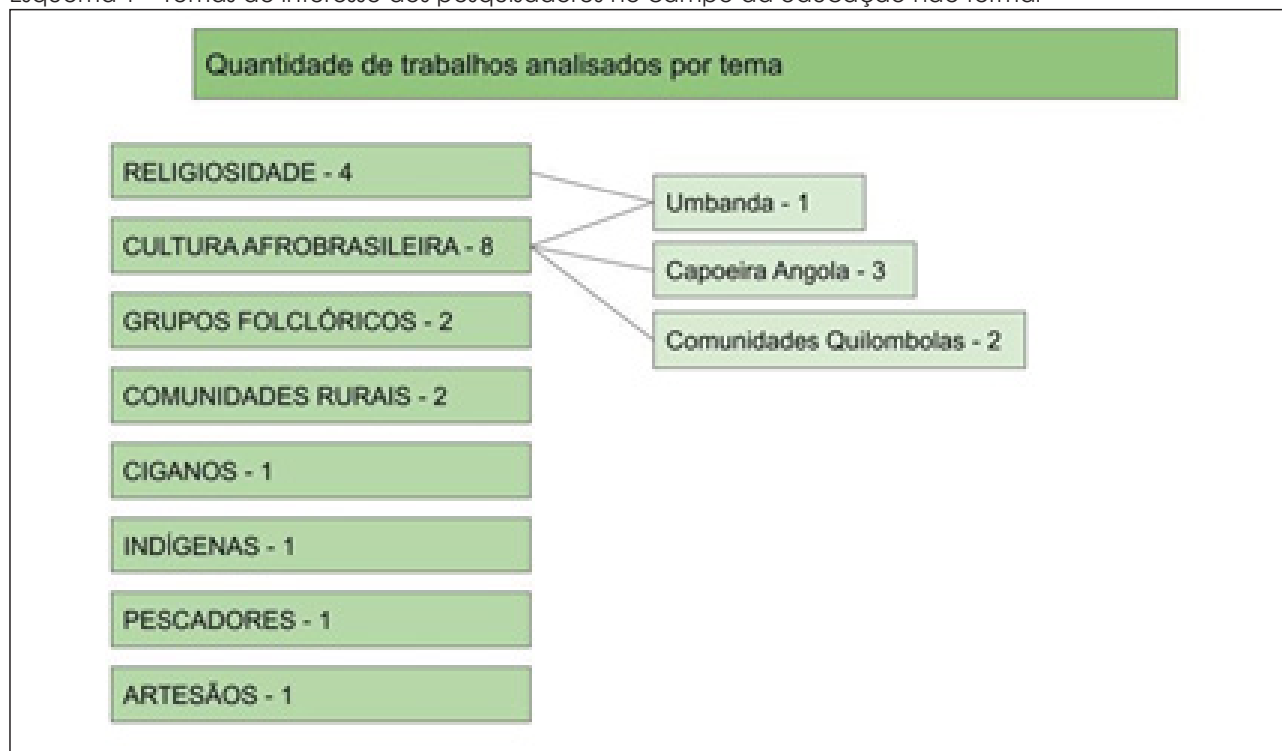
Em relação às instituições que se debruçam sobre o tema, Zoppei (2015) destaca a Universidade de São Paulo (USP) como expoente na área, respondendo pela maior concentração de pesquisas. Apontamos que neste levantamento, a maior parte das teses de doutorado encontradas foram defendidas na USP e na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Zoppei (2015, p. 45) também relatou ter encontrado grande quantidade de trabalhos relacionados a museus de ciências. O autor observa que, curiosamente esses trabalhos utilizam prioritariamente o descritor “educação não formal” para catalogação.

Por fim, pode-se afirmar que é exatamente por se tratar de um campo inconsolidado que existe polissemia e fluidez de conceitos. Porém, observa-se que o termo “educação não formal” é claramente o mais utilizado em estudos desse tipo.

Ainda considerando a totalidade dos trabalhos analisados, observou-se que grande parte (vinte trabalhos) traziam a discussão a partir de um tema específico. No Esquema 1, classificamos esses vinte trabalhos de acordo com seu tema de investigação:

Esquema 1 – Temas de interesse dos pesquisadores no campo da educação não formal



Fonte: o autor.



A partir do quadro, pode-se inferir que os processos de aprendizagem das e, nas comunidades afro-brasileiras têm sido importante foco de pesquisa, correspondendo a quase metade dos trabalhos temáticos (oito trabalhos). Por esse motivo, nos detemos mais profundamente nesses trabalhos.

As discussões de cunho étnico racial têm ganhado espaço na sociedade e, também, na escola. A esse respeito, no âmbito governamental, destaca-se a publicação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que propõe diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e, a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 08, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Quilombola. Muitos dos trabalhos discutem a implementação (ou não) dessas políticas.

Entre os trabalhos realizados no contexto da cultura Afro Brasileira, destacam-se os trabalhos de Abib (2006), Gomes (2012) e Santos (2018), que discutem os processos de aprendizagem associados à capoeira Angola. Nos 03 trabalhos estudados, tanto a ancestralidade quanto a oralidade se mostram como aspectos fundamentais na preservação e transmissão desses conhecimentos.

Chagas (2017) analisa a aprendizagem não formal no contexto da Umbanda. Destaca que a aprendizagem na Umbanda se dá no conviver tanto de forma vertical quanto horizontal. O autor destaca ainda que: Os saberes tradicionais se mantêm como uma pedra fundamental, o que muda são as práticas cotidianas dos espaços umbandistas. [...] Porém, os saberes tradicionais estão ligados na emoção fundante dos espaços umbandistas, o amor." (CHAGAS, 2017, p. 177).

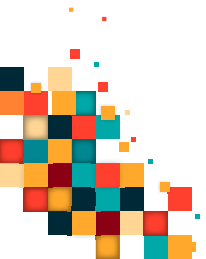
Larchert (2013) investiga as contradições entre a educação formal e os saberes tradicionais de uma comunidade quilombola. O trabalho da autora é uma denúncia ao desrespeito aos saberes dessa comunidade no ambiente escolar.

Ferreira (2014 p. 142) em seu estudo conclui que: "confirma-se que o currículo nas escolas quilombolas do Paraná ainda sufoca a voz dos sujeitos quilombolas, torna folclóricos seus saberes tradicionais e ignora a dinâmica social das comunidades quilombolas". Repensar o currículo também é a preocupação de Costa (2014), ao propor uma "mão dupla" entre currículos, práticas pedagógicas e cultura popular:

A harmonia de uma escola impositiva ignora as culturas populares. Essa harmonia tem sido imposta via políticas tatuadas com os interesses mercadológicos e neoconservadores, e tem enredado a escola pesquisada com um "currículo processado", com a precariedade infraestrutural, com uma formação docente que se apresenta frágil. Mas há inconformismos, bem como transgressões cotidianamente engendradas. (COSTA, 2014, p. 221).

Costa (2014) mostra o quanto seu trabalho abriu brechas nesse cenário de conformismo. Essa condição, aliás é uma constante nos trabalhos de pesquisa estudados, tendo potencial de promover discontinuidades. Nesse sentido, trazemos a contribuição de Carvalho (2016, p. 14-15) que nos faz pensar sobre a função do educador:

Por meio da relação de apropriação, de atribuição e de criação de discontinuidades, o educador faz operar experiências de libertação em domínios constantes e



lineares a partir de si mesmo. Assim, ele vai ao encontro da constatação de que é fundamental permitir possibilidades capazes de intermediar uma construção de si mesmo ativa, isto é, remarcar que a função-educador está disposta num jogo de abertura onde a função-sujeito-educador e a função-sujeito-educando não cessam de ser construídas. E pode ser na promoção de novas formas de subjetividades, a partir das experiências de formação, no confronto de todo tipo de individualidade que nos foi imposta durante muito tempo, que a função-educador é chamada a se colocar e operar.

Concluimos que, nos casos descritos, a função-educador não foi exercida apenas pelos docentes, mas também pelos pesquisadores, sendo a própria pesquisa instrumento de construção de descontinuidades.

Infelizmente, muitos dos relatos nos levam a concluir que, em escolas, como no caso relatado por Larchert (2013), a função-educador sequer existe: “A função-educador é um conceito operador, logo, possui força própria. E, nas fronteiras de sua especificidade, quer dizer justamente que nem todo professor, infelizmente, exerce a função-educador” (CARVALHO, 2016, p. 12-13).

Maia (2018) desenvolveu uma pesquisa participante priorizando a cultura afro no estado da Bahia. A autora destacou a acolhida por parte de professores, estudantes e comunidade em geral.

Os trabalhos discutem diversos aspectos da cultura afro-brasileira, mas com duas funções principais: ao mesmo tempo em que registram e apresentam estratégias para a valorização da cultura, também fazem a denúncia de séculos de exclusão e preconceito. Concordamos com Larchert (2013) quando coloca a resistência como categoria principal de análise da cultura afro no Brasil. Para Santos (2007) o senso comum traz mais aspectos de resistência que de acomodação.

Junto com as denúncias apresentadas os autores sinalizam possibilidades de convivência pacífica e frutífera dos saberes científicos/formais da escola com os saberes das comunidades. Não se trata, portanto, de um ou outro, ou da invalidação de um em nome do outro. As experiências bem-sucedidas, de inclusão dos saberes tradicionais relatadas, permitem argumentar que a escola é o lugar mais indicado para erguer as pontes entre os saberes populares e científicos e que na integração dos saberes reside um grande potencial libertador:

É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (SANTOS, 2008, p. 89).

Por fim, os saberes tradicionais (ou populares) podem ser tanto amarras quanto janelas, assim como o conhecimento científico, mas parece-nos que em sua interface reside o potencial para um conhecimento novo, com sentido para as comunidades e, para além de uma explicação ingênua da realidade, pode levar à transformação.

Palavras-chave: senso comum; saberes populares; educação informal.

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CARVALHO, A. F. de. A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU Ideias**, ano 14, v. 14, n. 244, p. 1-20, 2016.
- CHAGAS, W. dos S. “**Eu sou porque nós somos**”: experiências do emocionar nas aprendizagens umbandistas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2017.
- COSTA, M. B. da. **Carnavalização da escola**: as culturas populares nos currículos e práticas pedagógicas - trilhas possíveis. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- COX, M. I. P. Pedagogias da língua: muito siso e pouco riso. **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 63, p. 135-148, maio/ago. 2004
- FERREIRA, A. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná**: a possibilidade de um novo ser, ver e dialogar com o mundo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- GOHN, M. da G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- GOMES, F. J. C. **O pulo do gato preto**: estudo de três dimensões educacionais das artes-caminhos marciais em uma linhagem de capoeira angola. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- LARCHERT, J. M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo - BA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- MAIA, D. M. **Pedra que ronca, pedra de ponta**: redes colaborativas de educação e culturas populares no bairro de Itapuã. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. de. Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1087-1110, out./dez. 2017.
- SANTOS, B. de S. Ciência e senso comum. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós moderna**. 4. ed. Graal. 2007. p. 33-49.



Eixo 3 – Educação e filosofia

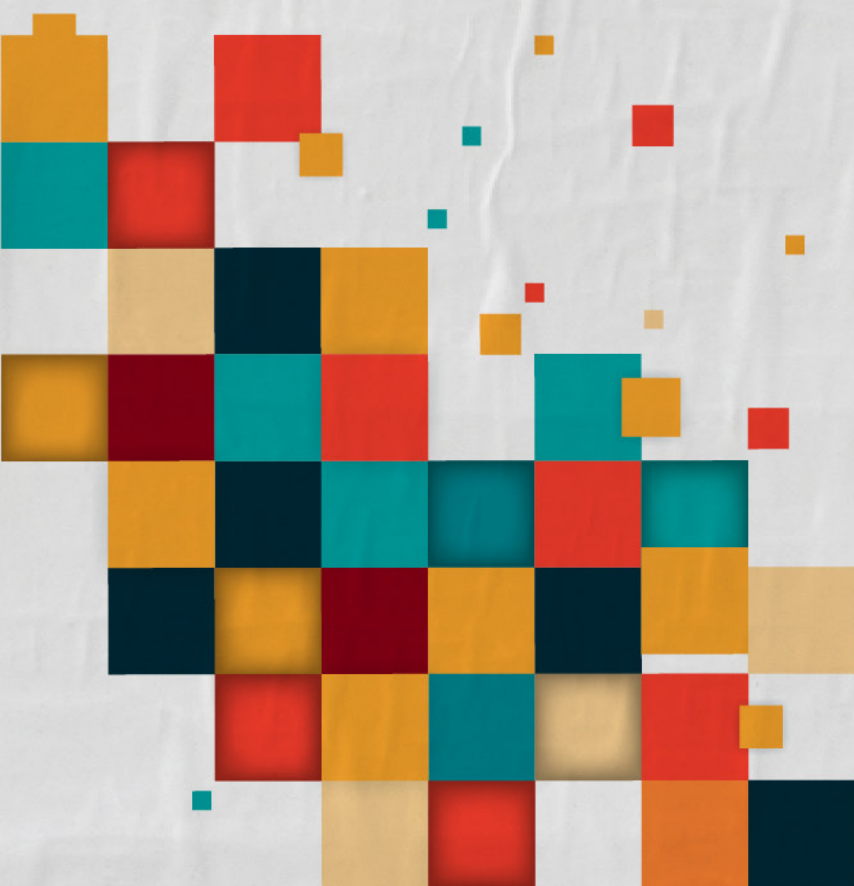
SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, D. A. de L. **Brincando na roda dos saberes**: a capoeira angola e seu potencial educativo ecológico. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2018.

ZOPPEI, E. **A educação não escolar no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



Eixo 4 – Processos Educativos



A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO

SANTOS , Danyelle Moura dos
Universidade Federal da Fronteira Sul (UEFS)
danyelle31@hotmail.com.br
Financiamento: FAPESB

Na sociedade brasileira prevalece até os tempos atuais um estereótipo das pessoas que moram na zona rural como inferiores e atrasados e que não é necessária muita escolarização para trabalhar no campo, esses paradigmas são alguns dos quais a população campesina enfrenta. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado, sendo assim, todos os cidadãos têm direito a uma educação de qualidade e no campo não deve ser diferente. A escola do campo sofre com a precariedade e convive com as ameaças de fechamento de escolas, a luta dos povos do campo e dos movimentos sociais por uma educação próxima a sua residência precisa ser atendida, e a voz desses povos precisa ser ouvida. Embora a multisseriação seja uma realidade presente nas escolas brasileiras localizadas no campo, dificilmente encontramos políticas públicas educacionais para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de formato multisseriado (HAGE, 2014).

As escolas/classes multisseriadas acontecem predominantemente na zona rural e são compostas por estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idades, em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único/a professor/a. Hage (2011) aborda que as escolas multisseriadas antecedem o debate da Educação do Campo (enquanto política pública e prática pedagógica), mas atravessam esta discussão por serem instituições ainda presentes e atuantes no rural brasileiro. O presente trabalho é um recorte da pesquisa ainda em andamento no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e tem por finalidade socializar reflexões iniciais obtidas a partir da participação como aluna regular do curso e da pesquisa em processo de realização que tem por finalidade discutir questões referentes a avaliação da aprendizagem escolar em contextos educativos de multissérie, buscando identificar os limites e possibilidades para a construção de uma prática de avaliação da aprendizagem alinhada às especificidades das escolas/classes multisseriadas.

Faz-se necessário considerar os desafios da prática pedagógica nas escolas/classes multisseriadas em territórios rurais inseridos na Educação do Campo, e essencial trazer a tona a precarização do trabalho docente, a debilidade na formação docente, o paradigma urbanocêntrico seriado e a sobrecarga de trabalho, que são fatores que provocam empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, deve ser constante a luta por direitos e reconhecimento das diversidades, não se deixando ocupar por invisibilidades, exclusões e precariedades.

A educação passou e passa por diversas mudanças, inclusive no que diz respeito às políticas educacionais, nesse sentido é perceptível que as mudanças são lentas e na educação do campo percebe-se pouca evolução no que diz respeito aos avanços nas políticas para esses sujeitos. Desse modo, como dito anteriormente, o debate se aprofundou no Brasil desde o início da organização dos MST's e de outros movimentos que defendem uma educação de qualidade para os povos camponeses.

Até o início do século XX não havia interesse dos governantes pela educação dos trabalhadores camponeses, a ideia que esses povos não precisavam de escolarização, visto que, a ideia que estavam fadados ao trabalho braçal era disseminada principalmente pelo Estado, que se isentava de assistir esses povos com os seus direitos. No século XXI, e décadas após a política de Educação do Campo entra em sua dinâmica de reconhecimento, e as Classes e Escolas Multisseriadas ainda demandam estudos e atenção. Segundo Hage (2014) as escolas/classes multisseriadas são compostas pela heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos de diferentes idades, séries, sexos, interesses e níveis de aproveitamento. Diante disso, as escolas/classes multisseriadas acontecem preferencialmente na zona rural, pois a população é reduzida, há uma carência de professores e ainda há a dificuldade de locomoção, condições que favoreceram o surgimento das escolas/classes multisseriadas.

Hage (2011) alerta para as precárias condições que as escolas/classes multisseriadas enfrentam, como prédios em situações inadequadas, sem ventilação, sem banheiros, ou seja, sem uma estrutura básica para o seu funcionamento. Além disso, muitos professores e estudantes enfrentam dificuldades em relação à longa distância para chegar à escola, muitas vezes dependendo de transporte ou tendo que percorrer a pé, grandes distâncias. Ainda há a questão da falta da merenda escolar que interfere diretamente no rendimento dos estudantes.

Outro desafio trazido por Hage (2011) se refere a organização do trabalho pedagógico curricular, isso acontece porque nessas escolas há uma diversidade de séries e idades, e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito diverso e por vezes os professores acabam optando pelo uso do livro didático. Desse modo, as escolas/classes multisseriadas vêm assumindo um currículo urbanocêntrico, dissociado da cultura dos povos do campo, descaracterizando o saber de acordo com a realidade dos alunos. Souza (2012, p. 752) alerta que “em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas no campo e, em muitas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Por conta disso, ele tem pouca oportunidade de participar de grupos de estudos.” O acúmulo de funções torna ainda maior a responsabilidade desses professores, tornando o trabalho mais desgastante e o docente sobrecarregado.

Hage (2011) também destaca que as escolas/classes multisseriadas lutam para existir e resistir, elas são de fundamental importância e foram conquistadas a partir de diversas lutas, já que possibilitam que os povos do campo tenham acesso à escola no local onde residem e que possam permanecer no seu local de origem, se for a sua vontade. Outra problemática existente se refere a insatisfação dos povos do campo em relação às escolas/classes multisseriadas e muitas vezes “[...] consideram a existência dessas escolas um ‘problema’, responsável pelos prejuízos ao

processo de escolarização do campo." (HAGE, 2011, p. 5). No entanto, esse pensamento advém da precariedade e falta de condições dignas, materiais e imateriais de vida no campo, que faz com que os estudantes não sintam orgulho das suas escolas, preferindo estudar em escolas urbanas.

As políticas públicas sancionadas para a melhoria da educação do campo estão ancoradas na Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 28, que propõe a adequação da organização escolar e metodológica contemplando as vivências do campo. As políticas de Educação do Campo estão regulamentadas especialmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo (2002). Em seus artigos 4º e 5º salientam em relação à organização curricular que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002).

A lei vigora, contudo, na realidade presenciamos outra realidade. No modelo destinado às escolas brasileiras do campo prepondera um currículo urbano que preconiza a ideia que é preciso sair do campo para buscar melhorias econômicas e sociais. A educação do campo desde suas origens foi subalternizada e ficou ainda mais com a expansão do neoliberalismo, que propõe o fechamento das escolas do campo com a ideia de que estudantes deveriam ser transportados para municípios maiores, desse modo, a existência de escolas do campo é um ato de resistência e garantir o não fechamento das escolas é extremamente necessário. Segundo Caldart (2008), as lutas sociais são a base da Educação do Campo, que nasce de uma ideologia que contrapõe a ideia de que o campo é apenas para a produção, todavia o campo também é local de sujeitos de direitos e que devem ter a sua cultura reconhecida.

A Educação do Campo deve ser observada não apenas como uma modalidade de ensino, mas principalmente como um direito conquistado ao longo de anos através de lutas dos movimentos sociais e sociedade civil em busca da garantia de políticas públicas efetivas que valorizassem a cultura, a identidade e a diversidade de seu povo. Os povos camponeses passaram muito tempo sem visibilidade pelo poder público e pelas políticas públicas que não levavam em consideração suas singularidades e modos de viver. Por isso, é essencial que a educação escolar aconteça no local próximo a residência dos estudantes, sem a necessidade de se deslocar para os centros urbanos. Sendo assim, através destes processos educativos as famílias camponesas podem estabelecer relações com a instituição escolar, construindo uma aprendizagem que fortaleça a identidade e valorize a escola e o campo como um espaço de aprendizagens múltiplas.

Uma das querelas que as escolas do campo vêm sofrendo diz respeito ao seu fechamento, prioritariamente as classes/escolas multisseriadas, e a utilização do transporte escolar, em decorrência do avanço das políticas neoliberais que ocorreram nos anos 1990, como abordam os autores Janata e Anhaia (2015). Considero lembrar os desafios da prática pedagógica nas escolas/ classes multisseriadas em territórios rurais, importante ressaltar os desafios da prática pedagógica,

entre eles: a debilidade do trabalho docente, a fragilidade da formação de professores para atuarem nessas escolas e classes e a falta de recursos e equipamentos.

Souza (2012) destaca que a partir dos anos 1980 surge o fenômeno de fechamento e nucleação de escolas do campo. Muitas escolas foram fechadas com a justificativa de que o número de estudantes não era suficiente para manter as turmas e classes escolares. O fechamento das escolas ratifica a ideia errônea de que o campo está mais esvaziado e que os povos camponeses que lidam com a terra não necessitam estudar. As nucleações surgem, uma vez que as escolas localizadas no campo são fechadas, e os alunos são transferidos para outras escolas distantes, ocasionando cansaço aos alunos e o risco de acidentes nas estradas. Esses processos dificultam a efetivação de uma educação do campo de qualidade e que leve em consideração as especificidades dos povos camponeses.

A nucleação surgiu com o argumento de melhoria da qualidade do ensino, separando os alunos de forma seriada. Entretanto, o que ocorreu foi uma maior precarização e redução de investimentos na educação destinada aos sujeitos camponeses e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar. A escola próxima de casa possibilita um maior envolvimento dos pais, e envolve toda a comunidade, além de valorizar a cultura do povo daquela região. Souza (2012, p. 757) ratifica que [...] “a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso.” Corroborando com a ideia da autora, o campo é lugar de luta, de trabalho, e resistência. Os estudantes do campo têm o direito à educação própria para eles, contextualizada com as suas vivências.

A política de nucleação e a oferta de transporte aos alunos é um retrocesso na luta por uma educação do campo de qualidade no local em que residem. Assim sendo, devemos problematizar os desafios enfrentados pelas escolas/multisseriadas, e não pensar que as transformando em classes seriadas os problemas seriam resolvidos, visto que, à medida que isso ocorre estaremos corroborando para o avanço das nucleações e a utilização do transporte escolar, favorecendo assim o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Nos tempos atuais, o cenário das multisséries foi impactado diretamente devido a Pandemia da Covid-19, visto que, as escolas e os responsáveis não têm subsídios suficientes para que ocorram as aulas remotas, pois, faz-se necessário recursos como: internet, e materiais específicos que muitas vezes são escassos para os estudantes que residem no campo, houve um certo descaso das políticas públicas em ofertar acesso aos meios digitais nas zonas rurais que está se reverberando na atualidade, a falta de recursos influencia ainda mais no acesso à educação, devido muitos estudantes não terem como acompanhar as aulas remotas e as atividades propostas, e além do mais, muitos docentes não tem familiaridade para utilizar esses recursos digitais.

Concernente ao debate sobre a avaliação faz-se necessário conhecer a concepção dos autores acerca do tema. Em várias circunstâncias da vida das pessoas há momentos que passarão por processos de julgamento de valores, esse processo é concebido como avaliação. Avaliar é

originário do latim e decorre da composição *a-valere*, que significa “dar valor a”. De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores.” A avaliação consiste em um processo interpretativo, dado que, é um julgamento com base em critérios ou padrões.

A avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas e no campo da educação temos uma diversidade de aspectos e dimensões atrelados à categoria “Avaliação”: a avaliação institucional, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação dos alunos, a avaliação das práticas docentes, entre outras.

Em uma perspectiva tradicional de educação segundo Vasconcelos (2007), a concepção de avaliação de professores tem uma tendência de punir os alunos, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação da aprendizagem escolar de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995, p. 7) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência.” É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, visto que essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional.

O ensino multisseriado é predominante na zona rural e essas escolas e classes são por vezes a única opção do estudante ser escolarizado na localidade em que reside, em contrapartida não são reconhecidas nas políticas educacionais como deveriam, diante disso, os docentes passam por obstáculos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse descaso e menosprezo por parte do poder público demonstra uma tentativa de aniquilamento de um modelo que contempla a maioria das populações que residem na zona rural. A lógica da seriação, a falta de recursos e estrutura física nas escolas, e a falta de formação docente, ocasionam uma avaliação da aprendizagem escolar dissociada da realidade desses sujeitos, uma avaliação que contempla a lógica capitalista de competição, exclusão e classificação. Desta forma, faz-se necessário outra concepção de avaliação da aprendizagem escolar, que tenha como objetivo principal a aprendizagem, através de um processo de redirecionamento da principal função da escola que são: ensinar e aprender.

Avaliar no contexto de escolas/classes multisseriadas necessita ter como pilar a diversidade que constitui a multissérie e a identidade cultural dos povos do campo. Torna-se imprescindível a superação do modelo urbano que não contempla as singularidades do povo campesino. O modelo seriado utilizado com o fragmento das séries de forma anual condiciona uma rigidez e submete os estudantes a um processo constante de provas e testes como condição para que sejam aprovados para a série subsequente.

Uma avaliação a serviço da melhoria do processo de ensino e aprendizagem carece considerar os aspectos considerados por Vasconcelos (2007), para romper com a lógica classificatória e excludente; novas práticas precisam ser pensadas e adotadas no contexto da multissérie, dando espaço para a valorização da heterogeneidade, a diversidade, aos saberes culturais dos estudantes; cedendo espaço para as interações entre os alunos e a ajuda mútua, a construção de conhecimentos que propiciem a cada discente o entendimento do seu lugar na

sociedade, de forma crítica, além de qualidade de vida e acesso à educação no lugar em que reside, sem necessitar ir para escolas urbanas.

Durante muito tempo a Educação do Campo foi invisibilizada perante as políticas públicas para o campo, impossibilitando a garantia de uma educação de qualidade que leva em consideração as relações humanas e culturais dos povos do campo e da floresta, que só foi constituída como um direito através de muitas lutas dos movimentos sociais. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter descritivo analítico tendo em vista a fundamentação teórica e metodológica para aquisição de informações e interpretações acerca do tema. É uma pesquisa de cunho qualitativo, pois expõe as concepções e ideias dos autores. O levantamento dos textos ocorreu em virtude da necessidade de compreender e discutir acerca da avaliação da aprendizagem escolar em contextos de multisseriação.

A avaliação da aprendizagem escolar desenvolvida em contextos de educação do campo e das escolas/classes multisseriadas pleiteia levar em consideração as singularidades dos sujeitos, servindo de subsídio para que os docentes se atentem ao ensino direcionado para a valorização da cultura desses indivíduos. Entretanto, o paradigma curricular seriado, disciplinário e segmentado é o que acaba adotado nas escolas multissérie, desconsiderando as especificidades culturais e as singularidades de cada sujeito. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem escolar tem operado no sentido de tentar garantir a homogeneidade, desconsiderando o tempo e o ritmo de aprender de cada indivíduo e contribuindo para ampliar a distorção idade-série e a reprovação escolar.

Diante dos pressupostos mencionados, esta pesquisa concebe que os processos de avaliação da aprendizagem em escolas/classes multisseriadas do campo precisam ser realizados de maneira que busque a formação do sujeito como um todo, valorizando seus conhecimentos, para isto, fazem-se necessárias formações continuadas. Muitas vezes os docentes que atuam em escolas/classes multisseriadas sentem-se sozinhos, e acabam exercendo uma prática descontextualizada com a realidade dos estudantes do campo. Essa falta de formação implica no fracasso de alguns estudantes, visto que não conseguem estabelecer relações entre o currículo escolar e as peculiaridades do campo. Também há muitas vezes a falta de apoio pedagógico das Secretarias Municipais de Educação, e a escassez de políticas públicas de formação para os professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo. A avaliação da aprendizagem no contexto da multissérie carece dialogar com todas as referências, princípios e diretrizes produzidos por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo. E dialogar também com os sujeitos múltiplos, dinâmicos e subjetivos que com seus modos de viver e produzir dinamizam o contexto campesino e a sala de aula.

Palavras-chave: escolas/classes multisseriadas; educação do campo; avaliação da aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008.

HAGE, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio *et al.* (org.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez, 2014.

HAYDT, Regina Cazaux. *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.**

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17. ed. São Paulo: Liberdade, 2007.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO REMOTO: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA AÇÃO DOCENTE

ARAÚJO, Zilda Tizziana Santos
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
tizzianaaraujo@prp.uespi.br

SOUSA, Jucyelle da Silva
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
ju-cy-13@hotmail.com

SERAFIM, Gisele de Sousa
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
giseleserafim34@gmail.com

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
adalvac@uol.com.br

Considerando o cenário atual da Educação Brasileira que se encontra submersa na modalidade do Ensino Remoto/Híbrido, em razão da pandemia provocada pelo vírus COVID-19 (SARS-CoV-2), muitas reflexões surgem no âmago dos debates educacionais e têm permeado o fazer docente. Uma delas incide sobre a avaliação da aprendizagem que tem provocado novos desafios a alunos e professores. Daí a relevância de se compreender como o processo de avaliação está sendo desenvolvido no Ensino Remoto. Esta fenomenologia nos levou a questionar: como os professores têm avaliado as aprendizagens dos discentes ao longo desse período de aulas não presenciais? Estariam as evidências dessas aprendizagens sendo utilizadas para mediar, de maneira contínua e reflexiva, o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, de modo formativo? Estas questões delimitam uma investigação no campo da Avaliação Formativa no Ensino Remoto e decorrem de nossas experiências de práticas de ensino em diferentes contextos da Educação Básica.

Trata-se, portanto, de objeto de estudo relevante, cuja finalidade é destacada por Luckesi (2000) como ferramenta pedagógica valiosa na realização de diagnósticos contínuos das aprendizagens e das lacunas existentes nelas. E, por isso, deve ser inclusiva, integradora, dinâmica, construtiva e amorosa. Evidenciando que, para haver acolhimento, é indispensável um educador compenetrado que busque acolher, compreender e refletir sobre a ação da construção da aprendizagem no educando. No entanto, se realizá-la em tempos de ensino presencial já é um desafio, estes se intensificam quando a realidade é determinada por um contexto de pandemia marcado por um ensino nunca experimentado, como o Ensino Remoto *online*, bem como alertam França-Carvalho, Sousa e Tavares (2021).

Contudo, a avaliação sendo imprescindível ao ato pedagógico, não podendo ser dispensada, dado sua natureza essencialmente problematizadora, como destaca Hoffmann (2008) para que provoque reflexões constantes na ação docente. Sua função é levantar informações úteis, de modo que contribua para uma boa regulação do ensino-aprendizagem. É nesta perspectiva que se situa a avaliação formativa, cujo propósito é "auxiliar o aluno a aprender a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo." (PERRENOUD, 1991, p. 50 apud HADJI, 2001, p. 20).

Considerando que o processo de ensino e aprendizagem, no contexto do Ensino Remoto, traz desafios para o planejamento da ação didática e, de maneira específica, para a avaliação da aprendizagem por meio de diferentes plataformas e aplicativos, e, também, o recebimento do *feedback* dos alunos. A presente investigação objetivou compreender como a avaliação formativa ocorre no Ensino Remoto em escolas da rede estadual do Piauí.

A metodologia proposta possui uma abordagem qualitativa descritiva, uma vez que esta objetiva entender e compreender um fenômeno social, envolvendo a descrição de dados obtidos pelo pesquisador com o contato direto com a realidade investigada por meio da observação. A pesquisa qualitativa como nos afirma Stake (2011) se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana, e, segundo o autor, o uso dos métodos de pesquisa qualitativa são embasados na compreensão experiencial. Ou seja, considera o ser social e suas ações, por meio da realidade vivida e das relações compartilhadas. Yin (2016) complementa este pensamento atribuindo à pesquisa qualitativa a abordagem que permite estudar o significado da vida das pessoas, de forma que possa representar seus conceitos e perspectivas, bem como compreender as condições contextuais, institucionais e sociais em que os indivíduos vivem, podendo assim, influenciar diretamente nos acontecimentos humanos.

Para tornar possível esse estudo, os dados foram produzidos por meio da técnica de questionário, coletados na plataforma "*Formulários Google*" que cria e analisa pesquisas. Para localização, triagem e seleção dos participantes foi realizado um primeiro contato com a Coordenadora de Ensino e Aprendizagem da 3ª Gerência Regional de Educação (GRE) da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC) no município de Piri-piri, uma vez que essa GRE tem 33 escolas sob sua jurisdição, escolas essas distribuídas em 10 municípios da região meio-norte do Estado do Piauí. Após este procedimento o questionário foi enviado via e-mail aos participantes, que são professores da rede estadual de ensino do Piauí, atuam em escolas do município de Piri-piri e foram selecionados por estarem atuando na modalidade de Ensino Remoto e estarem aplicando avaliação formativa enquanto estratégia de mediação do ensino e aprendizagem.

Esse trabalho, portanto, traz um recorte da pesquisa original, realizada com 55 professores de diferentes escolas pertencentes a essa Gerência de Ensino e que oferecem Ensino Médio. Para este recorte foram selecionados 05 participantes, sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino e que foram identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

Mediante essas escolhas metodológicas e, considerando o objeto deste estudo ora apresentado, passaremos à literatura referencial, contextualizando breves reflexões acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa, frente às demandas do Ensino Remoto.

Com a chegada da pandemia do novo COVID-19, as mudanças no contexto educativo se intensificaram, resultando em grandes transformações para a educação no Brasil. Com isso, tem sido modificada a realidade do sistema de ensino das instituições, de forma que seja adaptada à modalidade do ensino não presencial. E em respostas a esses desafios enfrentados pela educação, o Ensino Remoto surgiu como uma possibilidade de estabelecer e promover estratégias que contribuíssem no ensino e na aprendizagem de jovens, permitindo o estabelecimento de um vínculo entre a tecnologia e o ensino.

Nesta direção, diversos estudos e pesquisas apontam que a avaliação da aprendizagem é um processo indispensável no que tange o ensino e aprendizagem dos educandos. Com a nova modalidade de ensino (o Ensino Remoto) em destaque, surge a oportunidade de repensar antigas práticas de avaliar, oriundas de um sistema engessado que visa apenas a classificação do aluno mediante a sua aprovação. Assim, espera-se do docente e da sua prática, uma inovação e ressignificação da sua ação docente diante das mudanças que ocorrem no cenário educativo.

Refletindo acerca disso, Moran (2018), afirma ser necessário reinventar a educação, uma vez que as mudanças advindas da interação com a cultura digital poderão oferecer contribuições, riscos e mudanças gerados a partir da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nessa ótica, entendemos que a docência no centro do ambiente virtual convida professores e profissionais da educação a repensarem suas práticas pedagógicas, metodologias e, conseqüentemente, a forma como realizam a avaliação e sua função. Neste cerne, faz-se necessário entender, como a avaliação da aprendizagem está sendo realizada por professores da Rede Estadual de Ensino do Piauí, na modalidade do Ensino Remoto.

A literatura (HAYDT, 2002) discute que a avaliação deve ter três funções básicas: a função diagnóstica, que está direcionada ao conhecimento da realidade por meio da observação, do diálogo e da prática de estratégias que viabilizem a dinâmica dos espaços; a função formativa, (que é o centro das nossas discussões acerca da avaliação da aprendizagem no Ensino Remoto) é caracterizada por ações avaliativas que proporcionam a formação contínua e sistemática ao longo do processo; e a função somativa, uma análise conclusiva, que por sua vez são adicionados todos os elementos constitutivos da avaliação.

Na acepção de Luckesi (2005) a avaliação da aprendizagem desempenha o papel de diagnosticar a situação da aprendizagem, direcionando decisões para uma melhoria no desempenho do educando. Assim, a avaliação, na concepção do autor, é processual e dinâmica. Na medida em que proporciona meios pelos quais todos possam adquirir conhecimentos necessários para seu próprio desenvolvimento, a avaliação deve ser inclusiva, uma vez que na sala de aula, ela permite ao professor estar mais próximo do aluno. Portanto, ao propor o ato de avaliar para obter melhores resultados no desenvolvimento dos alunos, é preciso antes de tudo compreender e acolher a realidade como ela é.

Nesse contexto, a avaliação ao ser realizada, deve ser entendida e praticada como um ato acolhedor, integrativo e inclusivo, ou seja, a avaliação está presente no ato educativo, garantindo que o processo de aprendizagem se efetive e o aluno seja centro do processo. Esta prática é denominada por Luckesi (1995) como “um ato amoroso” que se nutre pela compreensão “do outro” como pensa Hoffmann (2008, p. 17),

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Nesta perspectiva, compreendemos que a avaliação deve ser entendida como um processo de inclusão e que promove aos alunos conhecimentos e visão de mundo de forma que os educandos realizem a verdadeira aprendizagem, seja no ensino presencial ou na modalidade de Ensino Remoto. Para tanto, é necessário que o docente seja uma ponte no desenvolvimento desse processo. Todavia, a avaliação deve ser vista como um ato de acompanhamento e não única e exclusiva, como um teste ou uma prova que deve aprovar ou reprovar o aluno. É preciso entender e compreender que a avaliação está além desses termos propostos pela sociedade. A avaliação da aprendizagem, enquanto etapa da ação didática (HOFFMANN, 1991), é uma etapa importante que implica um movimento contínuo de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Como no contexto atual, o Ensino Remoto tem suscitado o repensar da ação didática, a avaliação da aprendizagem figura entre os aspectos dessa ressignificação, uma vez que os tempos e espaços da aula foram adaptados para atender a diferentes demandas. Dito isso, passaremos à apresentação e discussão dos resultados encontrados ao longo desta investigação.

Para atender ao objetivo da nossa pesquisa, adotamos a perspectiva da Avaliação Formativa enquanto um dos caminhos para a manutenção dos vínculos pedagógicos entre professores e alunos. A seguir, os principais achados que trouxeram um panorama sobre as compreensões dos participantes acerca dos seguintes eixos: o que é avaliar a aprendizagem, o que entendem sobre a avaliação formativa, como avaliar a aprendizagem dos alunos no Ensino Remoto e as experiências vivenciadas nesse processo.

Acerca do entendimento dos participantes sobre o que é avaliar a aprendizagem, a compreensão assenta-se na perspectiva de avaliação como um processo reflexivo e de redirecionamento das estratégias de ensino para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos, como destacam os participantes abaixo:

P1 - É um processo que começa com a elaboração de objetivos e requer a formulação de estratégias para obter evidências de resultados, permitindo avaliar o conhecimento do educando.

P2 - Avaliar a aprendizagem é analisar as habilidades que o aluno alcançou durante o período estudado, bem como acompanhar as dificuldades que o mesmo precisa superar para alcançar os objetivos propostos.

P3 - Primeiramente é compreender e aceitar que cada pessoa possui sua maneira de aprender. Ter um olhar individual e mais afetivo em relação aos conhecimentos que aquele aluno já possui e ajudar a desenvolvê-los.

As falas dos professores corroboram com os estudos de Hoffmann (1991, p. 17), ao mencionar que “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento”. Assim, acredita-se que os professores participantes desta investigação compreendem que avaliar é um ato amoroso (LUCKESI, 1996) e de constante mediação interativa e acolhedora. (HOFFMANN, 1991).

As respostas acima demonstram que os professores compreendem a importância do diálogo com os discentes e do acompanhamento pedagógico ao longo de todo o processo avaliativo, que não se restringe a ser apenas a última etapa da ação didática, mas sim, inicia ainda no processo de planejamento. Ratificando esse posicionamento, Hoffmann (1991) considera que essa postura pedagógica possibilita ao docente entender a relação ensino e aprendizagem como uma ação integrada, dinâmica e que requer engajamento, reflexividade e tomada de decisão.

Quando indagados sobre o que entendiam a respeito da Avaliação Formativa, os participantes responderam que é mediar, ter um olhar ampliado sobre as potencialidades e necessidades dos aprendizes, diversificar as estratégias avaliativas e valorizar a interação discente, considerando-as como evidências de aprendizagem:

P1 - É aquela que acompanha os diversos caminhos da aprendizagem e cada momento vivido pelo aluno, utilizando diferentes métodos avaliativos para verificar de maneira ampla e individual o processo de ensino-aprendizado.

P2 - É aquela que avalia se as metodologias de aprendizagem estão funcionando ou precisam ser revistas pelo professor.

P5 - É uma avaliação que foge à maneira tradicional e acontece num processo contínuo buscando avaliar a aprendizagem dos alunos de modo mais aprofundado e individual.

Ao considerarem a avaliação da aprendizagem nessas perspectivas, os participantes revelaram-se em consonância com o que afirma Perrenoud (1993, p. 180) “Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajude, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas.” Além disso, demonstraram que entendem que um dos pilares do ato de avaliar é a relação dialógica entre educador e educandos, assim como concebe Hadji (2001, p. 40) ao dizer que a avaliação da aprendizagem “é um ato de comunicação que se inscreve em um contexto social de negociação”, entre as expectativas do professor e dos alunos, considerando os objetivos de aprendizagem propostos e as estratégias de ensino adotadas.

Assim, para compreendermos de maneira mais detalhada como esse processo ocorre na experiência didática desses professores com seus alunos, os mesmos foram convidados a comentarem sobre suas experiências realizando a Avaliação Formativa no Ensino Remoto:

P1 - Realização de encontros virtuais para consulta sobre as expectativas dos alunos em relação aos recursos digitais utilizados, buscando adequar melhores práticas para obter bons resultados.

P2 - Através do feedback dos alunos verifico se os mesmos estão acompanhando os conteúdos. [...]. E assim posso melhorar minhas atividades para ajudar os alunos no processo de ensino- aprendizagem.

P3 - Sempre que eu trabalho um conteúdo eu passo uma atividade, um questionário, um trabalho de pesquisa, por meio dos resultados é possível perceber como o aluno está em relação a determinado conteúdo.

Sobre essas finalidades da avaliação, Hadji (2001, p. 20) considera que “toda avaliação tem - ou deveria ter, em um contexto pedagógico - uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz - ou deveria conduzir - a um melhor ajuste ensino/aprendizagem”. E, nesse movimento, contribuir para que o professor tenha subsídios para adequar seu planejamento às reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Essa dimensão pode ser identificada na fala dos participantes, quando informam que suas práticas avaliativas são pautadas na prática de instigar o *feedback* dos alunos e, a partir desse diagnóstico, ressignificarem a ação didática.

Nesse sentido, para haver um engajamento dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Remoto *online*, é primordial uma recriação de metodologias ativas, assim como é importante inserir atividades lúdicas (FRANÇA-CARVALHO; SOUSA; TAVARES, 2021). Isto posto, consideramos que a disposição das ideias apresentadas é essencial para a compreensão da temática e, assim, trazemos adiante as considerações finais que concretizam até aqui, o nosso diálogo. Seguidas pelas referências adotadas ao longo do presente texto.

As atuais demandas sociais vêm exigindo dos docentes uma nova postura e consciência em relação aos conhecimentos compartilhados, essas exigências implicam em novas aprendizagens e desenvolvimento de novas competências.

Portanto, considerando os resultados aqui apresentados, é possível inferir que a Avaliação Formativa tem sido realizada nas práticas docentes desses participantes como estratégia para ter os *feedbacks* necessários à mensuração e reflexão dos resultados de aprendizagem dos alunos. E esse caminho adotado requer um olhar cuidadoso, amoroso e mediador do professor para que o discente se sinta acolhido, orientado, conduzido e acompanhado. Estes achados ratificam a importância da avaliação acolhedora, reflexiva, afetiva, e reguladora por meio da Avaliação Formativa, desvelando que os professores a entendem como um processo de acompanhamento e orientação.

Neste sentido, apesar das aulas no Ensino Remoto serem um desafio percebemos que, embora os docentes estejam vivenciando o ensino *online*, percebem a avaliação da aprendizagem como processo contínuo, sinalizando preocupação com a aprendizagem dos alunos e buscam estratégias para aprimorá-la. E isso ocorre na intenção de diagnosticar as dificuldades do aluno e, de posse desse conhecimento, tentar saná-las.

Isso significa que embora a educação formal ocorra pelo viés do Ensino Remoto, o docente continua sendo imprescindível, sobretudo no processo avaliativo no qual realiza o julgamento

de desempenho dos alunos, avanços e retrocessos e planeja formas de intervenção mitigatórias. Estas ações implicam um exercício de ressignificação contínua de sua prática, seja na criação de estímulos diversificados e inovadores para atrair o aluno, ou na seleção de estratégias que os acolham e integrem os conhecimentos à sua realidade de forma reflexiva para fomentar o sucesso de aprendizagens.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; avaliação formativa; ensino remoto.

REFERÊNCIAS

FRANÇA-CARVALHO, Antonia D.; SOUSA, Jucyelle da S.; TAVARES, Andreza M. B. do N. Infância e ensino remoto: mobilizando o patrimônio educativo imaterial em tempos de pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 32, fev. 2021.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Tradução: Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, Editora, 2001.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação**: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O que é mesmo o ato de avaliar? **Pateo Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artemed, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993. p. 171-191.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA A EMANCIPAÇÃO DO OPRIMIDO SEGUNDO A TEORIA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE

MACIEL, Kelvin Custódio
Uniassevi
kelvin.sedi@gmail.com

JUNKES, Jairo Demm
Uniassevi
demmobr@gmail.com

BAZZANELLA, Sandro Luiz
Universidade do Contestado (UnC)
sandro.bazzanella@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é evidenciar a visão de Paulo Freire acerca dos processos pedagógicos de sujeição e de autonomia em que se instauram numa sociedade de opressores e oprimidos. A análise dos dados permitiu verificar que o pensamento freireano parte da premissa do diálogo, da criticidade, da ação, da política, de uma educação que transforma e que a alfabetização é um processo em que exige dos homens um comprometimento com a sua vocação ser mais. Freire sinaliza pistas de uma alfabetização consciente, da importância da leitura como ferramenta para construir um novo mundo em que a tarefa dos homens seja o pensar livre e dinâmico.

Palavras-chave: Paulo Freire; autonomia; leitura; opressores-oprimidos.

Paulo Freire é o principal representante brasileiro da Pedagogia Crítica. Viveu entre 1921 e 1997, e presenciou os processos de mudanças marcantes no cenário político, social e econômico brasileiro. Os avanços na atividade da produção industrial e a economia voltada para a exportação visando o progresso a todo custo impactavam significativamente o comportamento dos homens do campo. Esse contexto da década de 1950 e 1960 marcava o advento e a consolidação do capitalismo no Brasil, não somente como modelo de sistema econômico, mas também como um campo propício para a exploração dos menos favorecidos.

Assim, a educação sofreu os influxos de um projeto político baseado nos interesses das antigas elites que buscavam salvaguardar o discurso tradicional do progresso e com isso controlar as massas de seu eleitorado: "os 'ignorantes' não tem condições para participar livre e criticamente da democracia, não podem votar nem ser votados para os cargos públicos." (FREIRE, 1999, p. 13).

Fortemente comprometido com a alfabetização de jovens e adultos, era impossível ver em Paulo Freire um semblante conformado ou satisfeito com as políticas públicas e os rumos da qualidade do ensino das escolas do país. Em *Educação Como Prática da Liberdade* o educador brasileiro parte do pressuposto que a liberdade só pode ter sentido na história, não se reduzindo

apenas a um conceito ou uma utopia, mas são os homens coletivamente que a realizam, pois estão comprometidos com o seu destino.

Contudo, para seguir o caminho de uma educação como prática de liberdade, é preciso admitir também que existe o outro lado da moeda: a opressão. Deste modo, Freire propõe em sua pedagogia humanista a elaboração de uma metodologia crítica para a alfabetização. Uma proposta que não correspondendo com a lógica de controle da época, e sendo incompatível com a manutenção da ordem, conferiu a Freire o jargão de 'subversivo a ordem'. Com o entusiasmo que lhe era próprio e sua motivação pela mudança, não lhe cabia ficar sem ação. Ao contrário, o educador via na educação uma possibilidade de libertação dos oprimidos. Nesse sentido, Freire investiu sua vida lutando nesta causa, procurando conscientizar os marginalizados, os oprimidos, os que não tinham voz e eram reféns do sistema, sempre com o intuito de despertá-los para agirem em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, na contramão das suas ideias revolucionárias, estavam a maioria dos opressores, que disseminavam a ideia de que a função da prática educativa se restringia a adaptar o educando a esta realidade que deveria ser mantida, cristalizada no presente e indiscutivelmente aceita por todos. Logo, defendia-se uma concepção de educação que visava o treino técnico, imprescindível à adaptação do educando. Ora, Freire denunciava esta ideologia que era fruto de um projeto político. Em sua clareza, Freire argumentava que se tratava de uma ideologia que nega e amesquinha o humano (FREIRE, 1996).

Esta ideologia norteava a metodologia de ensino empregada no sistema educacional brasileiro. Freire a intitulou de "educação bancária", cujo processo de aquisição de conhecimento baseava-se na memorização mecânica e o papel do professor se reduziria ao papel de transferidor de conhecimentos, depositando-os na mente dos alunos, que gradativamente se acostumavam a serem vistos como objetos inanimados, sem potência criativa. No entanto, há estudantes, que mesmo diante desta metodologia opressora, não silenciam, e aventuram-se, expondo sua curiosidade e uma dose de rebeldia, neutralizando, assim, o poder apassivador do "bancarismo". Possivelmente, a motivação deles é a força criadora do aprender que, segundo Freire, supera os efeitos do falso ensinar (FREIRE, 1996).

Guiado por esta força motivadora que impulsiona a consciência criativa de cada homem, Freire propõe uma educação problematizadora, cuja tarefa fundamental no processo pedagógico é a problematização de situações injustas. Uma educação em que o diálogo cumpre o papel de ser uma condição existencial entre os homens para superar as suas 'situações limite' chegando a uma visão totalizante do contexto. Dito de outro modo, identificar a opressão e conscientizar-se para uma nova etapa.

Neste sentido, faz-se necessário questionarmos: Como identificar na sociedade moderna brasileira, uma educação opressora? É possível uma educação em que educador e educando se conscientizem da opressão?

Os opressores organizam um sistema de dominação perspicaz sobre os oprimidos. Tal sistema resulta na acomodação dos oprimidos, conserva-os satisfeitos com sua posição na sociedade.



Este abafamento da consciência crítica dos oprimidos advém de uma série de instrumentos de dominação, no qual, Freire elenca três principais: a visão fatalista da realidade; a prescrição; e a falsa generosidade.

A respeito da primeira ferramenta usada pelos opressores, significa que os opressores através de seus mecanismos, (por exemplo, a escola) enxergarão o mundo como algo estático, ou seja, algo imutável, que não é resultado de uma construção histórico-social, mas sim, algo já preestabelecido, de ordem natural. Desta forma, os opressores cultivam nos oprimidos este sentimento de fatalidade.

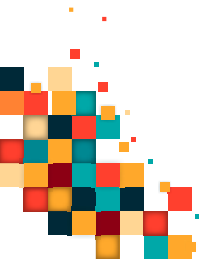
Essa visão “domesticada” do futuro, de que participam reacionários e “revolucionários”, naturalmente cada um e cada uma à sua maneira, coloca, para os primeiros, o futuro como repetição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como “progresso inexorável”. Ambas estas visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica. (FREIRE, 1994, p. 101).

Neste sentido, a realidade passa a ser interpretada como algo cristalizado em suas estruturas de sustentação, pois está acima do poder de intervenção dos que buscam uma transformação social. Essa visão é perceptível na mídia que impõe uma leitura de mundo aos seus espectadores ajustada com a ideologia dominante. Segundo Zitkoski (2010, p. 66), estas duas posições políticas (reacionários e revolucionários) surgem quando “as concepções deterministas da história humana se reproduzem e se concebe a realidade do mundo de modo necessário e equivocadamente antidualético.”

Outra ferramenta de dominação concerne a prescrição, na qual, segundo Freire, os opressores “introjetam” a imagem do opressor na consciência do oprimido (FREIRE, 1987). Assim, os opressores conseguem estabelecer que os oprimidos vivam de acordo com os critérios e valores do opressor. Os oprimidos se apresentam como marionetes no sistema de opressão. E a isso, decorre o que Freire chama de medo de liberdade, no qual o oprimido passa a ter medo de ser livre, medo de se desgarrar das mãos do opressor, pois ele é ensinado que a liberdade é ruim para ele mesmo.

Uma destas, de que já falamos rapidamente, é a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não chegam a ser “consciência para si”, assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão (FREIRE, 1987, p. 27).

O oprimido é ensinado e disciplinado a respeitar cegamente a ordem estabelecida. Nesse sentido, a consciência do opressor entra na consciência do oprimido e toma o seu lugar, fazendo com que o oprimido não enxergue nada além dele mesmo. Nas palavras de Freire, os oprimidos “descreiam de si mesmos” (FREIRE, 1987, p. 32). Deste modo, o oprimido é o primeiro a se levar para defender a ordem estabelecida. Daí emerge a figura da autodesvalia, descrita por Freire, como sendo o sentimento de inferioridade que o opressor “introjeta” no oprimido.



Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos”. (FREIRE, 1987, p. 28).

Pode-se perceber, na autodesvalia, que o oprimido ao dar sua opinião está dando a opinião do próprio opressor, reproduzindo a consciência opressora contra si mesmo, pois ele aprendeu que é inferior. No contexto do espaço escolar é evidente esta situação quando o aluno aprende que é inferior quando este não sabe ler, ou quando enxerga no professor uma figura superior e distante de si mesmo. O professor, deste modo, é visto somente como detentor de conhecimentos que não podem ser acessados pelo aluno. Assim, configura-se o espaço de educação mecanicista e antidialógico.

A próxima ferramenta da opressão diz respeito à falsa generosidade. Nela entende-se o sentimento que o opressor sente por ele mesmo, fazendo com que ele dê alguma ajuda, caridade, esmola para o oprimido, não pelo oprimido, ou para libertá-lo, mas para acalmar a sua própria consciência opressora. Segue-se que o opressor tem consciência de sua atuação, ele sabe o mal que faz aos oprimidos e, deste modo, utiliza da falsa generosidade ou compra do próprio perdão para si mesmo para não se sentir ofendido.

Contudo, esta falsa generosidade, mantém a relação de opressão, ela conserva e acentua a escravidão perante os oprimidos.

Não podem perceber, na situação opressora em que estão, como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser. Por isto tudo é que a sua generosidade, como salientamos, é falsa. (FREIRE, 1987, p. 25).

É visto que, segundo Freire, o efeito desta generosidade falsa é a transformação do oprimido em “coisa”, ou seja, mero objeto, algo inanimado. Nestas circunstâncias, percebe-se uma necessidade de controle e vigilância constante para com os oprimidos, visto que, como salienta o educador, “se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é.” (FREIRE, 1987, p. 26). Logo, a necessidade do controle constante.

Constata-se que Paulo Freire atribui um importante papel à escrita, à leitura, e à prática discursiva. Escreveu um livro, intitulado *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam* (1988), no qual, dedica o primeiro capítulo à relevância da leitura, em seguida enfoca aspectos da comunicação, relacionados à biblioteca popular, e por fim, descreve sua experiência de alfabetização de adultos desenvolvida em São Tomé e Príncipe (costa ocidental da África).

Freire inicia a discussão no livro descrevendo a sua própria experiência de alfabetização, argumentando que aprendeu a fazer a leitura da palavra no domínio familiar e, concomitantemente, foi aprendendo sobre o mundo que o cercava. Desta forma, o educador tece críticas a “visão mágica da palavra escrita”, ou seja, a “manipulação mecânica das palavras” que tantas vezes

aparece descolada da aprendizagem do mundo, sem relação com a realidade da criança (FREIRE, 1988). Na concepção freireana, o ato de ler não pode se restringir meramente na decodificação pura da palavra, ou da linguagem escrita. Ao contrário, deve estar correlacionada com a leitura do contexto, do ambiente que cerca o leitor. Até porque, a compreensão de um texto só pode ser atingida mediante a leitura crítica e, a associação das relações entre o texto e o contexto.

Ao resgatar seu próprio processo de alfabetização, Freire percebeu que a decifração das letras e palavras fluía naturalmente, pois aprendeu com as pessoas de sua família, no quintal da própria casa. As letras foram expostas com naturalidade, em meio aos diálogos do cotidiano. Não foi uma apresentação imposta e desvinculada do seu dia a dia, não lhe pareceu sem sentido, e ao que tudo indica, nem se sentiu pressionado para “ler logo”. Freire enfatiza que não foi cobrado a se dar conta da existência de uma página escrita diante dele, a qual deveria decodificar de forma mecânica e tediosa. Não se deparou com obrigatórias “lições de leitura” isentas de atração e interesse. Mas, os textos que foram apresentados, iam de encontro à sua curiosidade, ao seu desejo, à sua procura. Freire estava se referindo aos exercícios de leitura, que demandavam aos alunos a leitura de uma determinada quantidade de páginas, que seriam conferidas pelo professor, posteriormente, mediante o controle de leitura que os alunos entregariam a ele (FREIRE, 1988).

Além disso, Freire (1996) também menciona que não é a quantidade de páginas ou de livros lidos que fornece indícios para considerar-se um bom leitor. Afinal, há leitores memorizadores, que passam horas lendo, porém, tornam-se domesticados e colonizados pelo texto, possibilitando a tais leitores que tão somente recitem precisamente o que leram. Não se inspiram nos textos para construir seus próprios pensamentos, a fim de possibilitar, até mesmo a contestação da opinião do escritor. Freire (1996) ainda destaca que não se pode ficar limitado à leitura mecânica da palavra, é necessário ir além, rumo à leitura do concreto, descortinando o mundo, observando a realidade. Desta forma, se desenvolve uma reflexão crítica, acerca da realidade nacional e do tempo atual. Com base nesta leitura, é possível reconstruir, responder às dificuldades que se percebe, e superá-las.

A verdadeira leitura envolve o leitor em um compromisso com o texto e com a realidade que o texto impõe. Freire defendia que o processo de aprender a ler palavras possibilita que a pessoa compreenda o mundo em que vive, numa relação dinâmica que alia linguagem e realidade. Possuía uma compreensão crítica do ato de ler. Portanto, aprender a ler e a escrever são atos de educação como prática de liberdade, configurando, assim, como um ato político (FREIRE, 1988).

Vargas e Gomes (2013) realizaram uma pesquisa numa instituição voltada para a educação de jovens e adultos (EJA), de Minas Gerais, nos dias contemporâneos e observaram que lá a prática de alfabetização é centralizada em codificação e decodificação de palavras, desarticulada de um trabalho que englobe a compreensão de usos e funções da língua escrita. Vale destacar que há décadas Freire (1996) já considerava a alfabetização de adultos como um ato político, que de maneira alguma pudesse se restringir ao uso puro das palavras, sílabas ou letras. Até porque a alfabetização era compreendida por ele como um ato de conhecimento, e por isso mesmo, um

ato criador. No pensamento freireano, ler e escrever pressupõem momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o domínio da língua e da linguagem.

Além de ter produzido vários textos sobre a alfabetização, Freire também coordenou algumas experiências de alfabetização em vários países. Uma das primeiras, foi a de Angicos, descrita recentemente por Silva e Sampaio (2015). Conhecida como “40 horas de Angicos”, trata-se do processo de alfabetização, envolvendo trezentos homens e mulheres, trabalhadores nordestinos, sob a orientação de um grupo de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Freire estava conduzindo esta proposta de alfabetização, que coadunava desejo político, vontade pedagógica e realidade objetiva e subjetiva com um grupo de pessoas que até então desconhecia os sistemas alfabéticos - esse recurso tecnológico da sociedade letrada.

Em 1963, foi possível alfabetizar 300 pessoas, em quarenta horas, subvertendo a lógica, os métodos, as concepções e as relações hegemônicas da educação. Esta experiência tem profunda importância política e epistemológica, na qual o pensamento freiriano foi colocado em prática, auferindo contornos de uma filosofia da educação puramente brasileira (SILVA; SAMPAIO, 2015). Apesar de ter sido uma experiência de sucesso, cinquenta anos depois, ainda vivemos em um país com consideráveis índices de analfabetismo e baixa escolaridade.

Silva e Sampaio (2015), destacam que o golpe militar que instalou a ditadura no Brasil em abril de 1964 ocorreu um ano depois do brilhante trabalho desempenhado em Angicos foi finalizado. Paulo Freire foi exilado, os educadores que fizeram parte desta experiência foram orientados a deixarem de se comunicar, e os materiais utilizados por eles e pelos alfabetizados foram destruídos. O processo de alfabetização proposto por Freire valorizava sobremaneira as pessoas. Abrangia o princípio da humanização, conquanto coexistisse a relação linguística e tantas outras. O diálogo fazia parte da alfabetização, que seria logo mediatizado pela palavra de cada ser humano encarnado no e com o mundo. É a prática dialógica que caracterizará a relação de ensino-aprendizagem na experiência das “40 horas” (SILVA; SAMPAIO, 2015).

O diálogo foi incitado pelo encontro entre seres pessoas diversas, beneficiando o aparecimento dos “temas geradores”. Freire (1996) afirmava que as palavras para alfabetizar deveriam ser escolhidas juntamente com os alfabetizados, ou seja, tais palavras precisariam fazer parte do universo vocabular do estudante, expondo sua real linguagem, as suas vontades, as suas inquietações, suas reivindicações e seus sonhos. Seriam prenes da significação de sua experiência existencial do alfabetizado e não da experiência do educador. Silva e Sampaio (2015), mencionam que foram identificadas aproximadamente 410 palavras, das quais foram selecionadas dezesseis para o trabalho nas quarenta horas. A primeira palavra foi “belota” que diz respeito aos enfeites das redes e dos utensílios dos vaqueiros.

Destarte, as fases do processo de alfabetização proposto por Freire (1999) são: 1) Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2) Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3) Criação de situação existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4) Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu

trabalho; 5) Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A experiência de Angicos de 1963 foi brevemente retomada, enfatizando o pensamento do seu idealizador Freire, que por meio de uma proposta inovadora de alfabetização, embasado na pesquisa do universo vocabular dos alfabetizandos, isto é, nos vocábulos geradores, conduziu este processo nos círculos de cultura. Assim, valorizando o diálogo e a cultura popular, aproximadamente 300 pessoas aprenderam a ler e escrever, no prazo de quarenta dias.

Não é preciso ler muitos livros de Paulo Freire, para observar que o intuito dele não era prioritariamente quantitativo, visando números mais positivos nas verificações de quantidade de analfabetos do país. Ele estava, outrossim, ocupando-se em emancipar mais pessoas, tornando trabalhadores tantas vezes alienados, em cidadãos, que tivessem bravura suficiente para identificar seus objetivos, direitos e lutar por eles. Neste aspecto sim, ele tencionava contribuir para este processo com a maior quantidade possível de pessoas, proporcionando a educação como prática de liberdade. Acreditava na educação crítica que possibilitaria a inserção consciente e autêntica do homem brasileiro na sociedade.

A esta forma de pensar a educação e a solução para os mecanismos disciplinares que a sociedade capitalista desenvolveu e que continua aperfeiçoando, é que a teoria educacional de Paulo Freire nos possibilitou a compreensão de uma pedagogia que invista em práticas de liberdade e, ao mesmo tempo, uma educação pautada no comprometimento, no respeito e na confiança da pessoa humana que por sua natureza busca sempre ser mais. O que o educador nos deixa é uma grande e vasta gama de espaço para um pensamento crítico das estruturas que oprimem, como também, uma antropologia em que as relações humanas são essenciais para o desenvolvimento do ato educativo. Para Gadotti (1997), Freire conseguia melhor que qualquer outro intelectual, criar laços, interligar as categorias: história, política, economia, classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres com a questão da educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 6 maio 2021.

SILVA, Francisco Canindé da; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Cinquentenário das “40 horas de Angicos”: memória presente na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 925-947, dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000400925&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2021.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 449-463, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 maio 2021.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

A FITOTERAPIA E A ENFERMAGEM: A ARTE DE ENSINAR E TRANSFORMAR OS SABERES

OLIVEIRA, Jackeline Campos de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jackelinekkampos@gmail.com

DORIGON, Elisangela Bini
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elisangela.dorigon@unoesc.edu.br

CAGLIARI, Tiago
Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina (SED)
tiago_cagliari@yahoo.com.br
Financiamento: Art. 171-FUMDES

Através da escola o educando tem um primeiro contato com o mundo e suas vivências, a escola possibilita um crescimento interpessoal do educando, pois é nesse ambiente que ele tomará escolhas contribuintes para o seu futuro. Levando em consideração que a escola tem esse papel social na vida de uma pessoa, as práticas pedagógicas vêm para somatizar tudo, unindo de certa forma, o intelecto dos alunos com as dimensões sociais. Como cita Wallon (1975, p. 164): “Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a ‘forma’ que amolda sua pessoa.”

A Enfermagem como prática pedagógica busca promover discussões, estimular os educandos e mostrar sua perspectiva em relação à saúde e à doença. O intuito disso não é apenas promover conhecimento, mas instigar os estudantes na área de pesquisa e mostrar que as bagagens de conhecimento que eles carregam, também tem sua importância. Piaget falava que “O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fazem.” (PIAGET, 1973, p. 76).

Com o intuito de aderir a enfermagem às vivências dos alunos, introduzi-la com algo característico da região, foi pensado. A Fitoterapia é uma área que estuda as funções terapêuticas da planta na prevenção e no tratamento de doenças. Médicos, nutricionistas, fisioterapeutas, entre outros... São capacitados para indicar fitoterápicos como tratamento para seus pacientes. Tendo esse conhecimento, se tem o objetivo de fortalecer o organismo e auxiliar no combate de doenças. O termo tem origem grega “*phyton*”, que significa “vegetal”, e “*therapia*”, que remete a “tratamento”. Tem como principal base uma cultura milenar do uso fitoterápico das plantas. Destacando sempre que somatizam os conhecimentos científicos da área, as pesquisas atuam continuamente analisando a atuação química, farmacológica e toxicológica das plantas medicinais (CHEIKHYOUSSEF et al., 2011).

A fitoterapia é tão antiga quanto a história da humanidade, em um mundo em que o *Homo sapiens* estava começando a se desenvolver, explorando o ambiente ao seu redor, ele passa a testar seu conhecimento sobre plantas que o fazem se sentir melhor ou pior, e esse conhecimento

foi passado de geração em geração. Na região do Oeste catarinense, a cultura indígena é muito forte e esta cultura traz consigo o conhecimento sobre plantas e seu poder fitoterápico, observando os animais a sua volta e sua reação perante as plantas, e assim descobriram seu poder curativo medicinal ou até mesmo as plantas tóxicas. No Brasil as práticas integrativas e complementares, incluindo a Fitoterapia estão em expansão, existindo em todas as regiões do país diversos programas de Fitoterapia implantados ou em fase de implantação (IBIAPINA et al., 2014).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006), 80% da população utilizam de práticas tradicionais de saúde e 85% destes utilizam plantas ou preparações destas. Desde a antiguidade o uso de plantas era muito considerado no tratamento de doenças, porém muitos têm pouco conhecimento sobre o uso adequado delas. A fitoterapia não é só importante em questão medicamentosa, mas é algo que carrega histórias e tradições que vêm sendo passadas de geração em geração.

Ressaltando que no Brasil em 2006, o Ministério de Saúde projetou a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), oferecendo aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) a opção fitoterápica de tratamento. De acordo com o Ministério de Saúde, o SUS oferta doze medicamentos fitoterápicos à população, que são indicados para uso ginecológico, tratamento de queimaduras, auxiliares de terapêuticos de gastrite e úlcera e alguns medicamentos com indicação para artrite e osteoartrite. O MS mantém uma lista de 71 espécies com interesse terapêutico, a Relação Nacional de Plantas de interesse para o SUS (RENISUS), que mostra as plantas mais utilizadas, porém que carece de maiores investigações (BRASIL, 2015; PANIZZA, 2010).

A fitoterapia é uma área que tem sido introduzida novamente aos poucos em questões científicas. Pela diversidade de plantas que temos no Brasil existe muito ainda a ser pesquisado e explorado. Unir a enfermagem ao pedagógico, é um aprendizado de grande importância, pois isso mostra a importância das plantas e dê certo modo a valorizar a grande diversidade de fauna e flora do Brasil.

O presente trabalho tem o objetivo de avaliar a construção do conhecimento de estudantes do ensino médio da rede pública de ensino, a partir de práticas da enfermagem, utilizando como principal ferramenta pedagógica a fitoterapia.

O estudo foi realizado em uma escola de educação básica do oeste de Santa Catarina, com alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, na faixa etária de quinze a dezoito anos. Foi dividido em cinco etapas: Estudo prévio, aulas teóricas, aulas práticas/laboratoriais, palestra, confecção de herbários e para encerrar um estudo comparativo.

Para o estudo prévio foi aplicado um questionário online, através da plataforma do Google Formulários, com o intuito de coletar informações sobre as vivências dos educandos com a fitoterapia, foram priorizadas algumas questões, que foram utilizadas no estudo comparativo também. Após isso, nas aulas teóricas foram ministradas duas aulas semanais, durante quatro semanas, foi explicado sobre a etnofarmacologia, introdução sobre fitoterapia e suas origens, estudo sobre Plantas tóxicas e instruções de como fazer herbário. As aulas teóricas foram feitas de forma online em razão do Coronavírus (COVID-19).

As aulas práticas/ laboratoriais, foram realizadas de forma presencial com os devidos cuidados, nessas aulas os educandos tiveram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre cada planta, bem como suas estruturas vistas do estereomicroscópio e microscópio, conheceram estufa de ventilação forçada de plantas medicinais, horto medicinal e seu processo de criação, cultivo e cuidado.

Com a construção dos herbários, os educandos puderam colocar em prática todo o aprendizado adquirido, na questão de coleta das plantas, higienização e informações sobre novas espécies. O estudo comparativo foi um questionário com perguntas semelhantes ao anterior, com o intuito de comparar e obter resultados. Os dados foram sistematizados através de planilha Excel e discutidos com a literatura.

A enfermagem tem um papel fundamental na promoção de saúde, cuidados e higiene. Tudo começou com Florence Nightingale que se atentou às pesquisas de lavagem de mãos e sua importância na diminuição da taxa de mortalidade. Como havia pouco treinamento formal para os enfermeiros na época, Florence foi praticamente a precursora em transformar os cuidados com a saúde, ela se tornou uma das primeiras especialistas no mundo em higiene e saneamento público. Através disso Nightingale passou conhecimento para a população através de um livro Notas sobre Enfermagem, contendo informações dos cuidados com higiene.

Neste livro Florence não isentou o conhecimento popular da época e de certa forma ajustou os cuidados de higiene aos costumes da época, era mais um livro de instrução de saúde pública do que um manual de enfermagem, aborda como manter um lar saudável, como evitar fumaça excessiva em lareiras e até sobre qual o material mais seguro para cobrir paredes. Aconselhava as pessoas a abrirem as janelas para eliminar o ar “mofado e impuro” e defendia o sistema de drenagem da água para combater doenças.

A enfermagem é uma arte; e para realizá-la como arte, requer uma devoção tão exclusiva, um preparo tão rigoroso, como a obra de qualquer pintor ou escultor; Pois o que é o tratar da tela morta ou do frio mármore comparado ao tratar do corpo vivo, o templo do espírito de Deus. É uma das artes, poder-se-ia dizer, a mais bela das artes. (PFETTSCHER, 2004, p. 75).

Florence uniu as suas vivências e experiências de uma enfermeira em meio a guerra, com o conhecimento científico e popular da época, e desta forma conseguiu aplicar esses conhecimentos na prática, contribuindo também para o conhecimento da população.

O pedagógico e os profissionais da saúde vem se aliando cada vez mais, pois é na escola que a criança começa a ter suas primeiras vivências com o mundo, pensando nisso muitos profissionais da saúde se disponibilizam a dar palestras informativas, promovendo debates sobre a saúde pública. A Enfermagem tem como objetivo ajudar e melhorar a qualidade de vida da população, sempre respeitando a cultura local e conhecendo essa cultura.

Em meio a pandemia da Covid-19, os profissionais da saúde tiveram grande importância em explicar nas escolas os cuidados e procedimentos a serem tomados, levando em conta isso a escola tem um papel importante na sociedade pois é através dos educandos que se pode chegar

até seus familiares porque o conhecimento não fica estagnado, mas é passado para os demais. "É nesse processo de inter-relação entre o cuidado e a educação que a imagem do enfermeiro é indissociável. Dessa forma, ele reafirma seu papel de educador na prática de suas ações." (OLIVEIRA et al., 2018, p. 16).

A saúde escolar está ligada à saúde comunitária, pois abrange a comunidade também. Os educandos têm papel fundamental nas vivências aprendidas com familiares, consigo e com a escola. A Enfermagem, nesse meio pedagógico, não visa ficar somente em procedimentos técnicos, mas busca não isentar o conhecimento que os educandos trazem e carregam consigo, valorizando o aprendizado passado por gerações, para de certa forma os educandos valorizem a própria cultura e observem a sua importância em nosso meio, pois é um aprendizado mútuo, é uma troca de conhecimentos, priorizando acima de tudo o ser humano e suas vivências, não deixando o conhecimento científico de lado.

Arguir que o conhecimento é individualmente construído não é ignorar o papel das outras pessoas no processo de construção. Similarmente, enfatizar o papel das interações sociais e/ ou com os objetos na construção do conhecimento, não desmerece a crucial importância da orientação a ser dada pelo professor. (HATANO, 1993, p. 163).

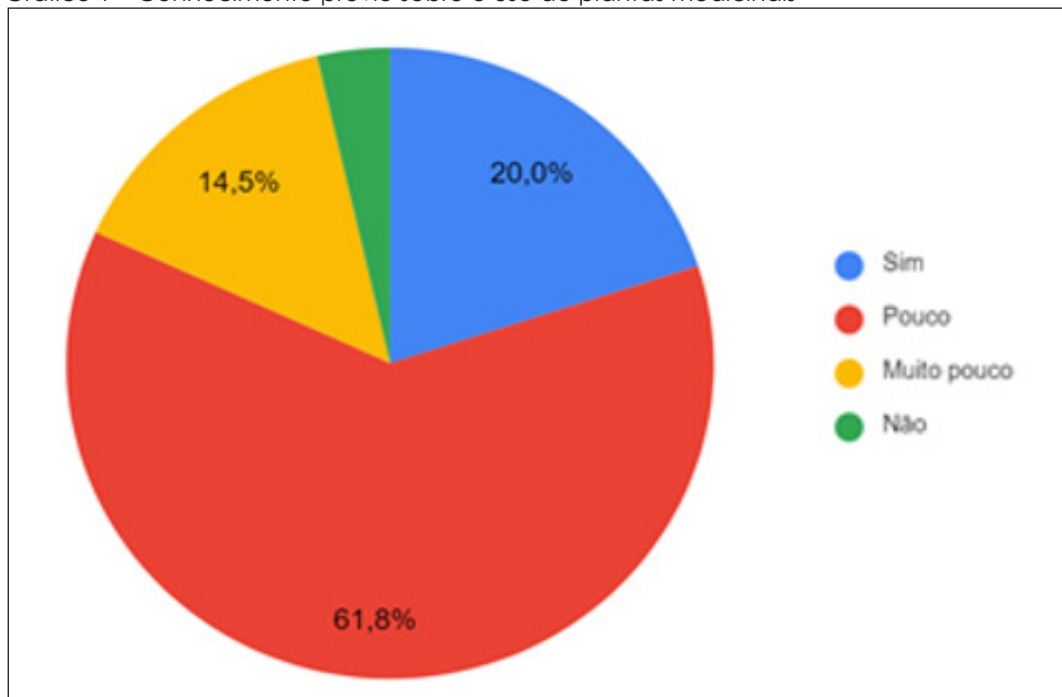
Estar consciente das vivências que os educandos carregam, não é somente ter estratégias para inserir determinado assunto, mas mostrar que os mesmos têm lugar de fala e importância, isso facilita a interação e mostra que podem contribuir na sociedade com o conhecimento que carregam, estimulando-os assim na área de pesquisa, mostrando que existe muito mais a ser pesquisado, lembrando sempre que não são apenas alunos, mas observar e explorar o potencial de cada um.

Portanto, aliar o pedagógico à enfermagem é um meio de conscientização não só dos educandos, mas da sociedade no geral. Olhando sempre com a ótica de que não são só alunos ou crianças, mas são indivíduos que vão passar o conhecimento obtido para a sociedade, e de certa forma se desenvolvendo cada vez mais.

Os resultados foram obtidos e comparados através de dois questionários feitos, um no início para extrair os conhecimentos que os educandos tinham sobre o assunto e outro no final, para observar se obtiveram algum acréscimo deste conhecimento. De início foram priorizadas algumas questões como o conhecimento dos educandos sobre o assunto, com quem obtiveram esse conhecimento e se poderiam citar alguma planta que conheçam junto com os seus benefícios. Conforme gráfico 1, 61,9% dos educandos já tinham um pouco de conhecimento sobre o uso de plantas no tratamento de doenças, o que foi o primordial de tudo para inserir os assuntos de acordo com o que eles sabiam e só acrescentar nisso.

Eixo 4 – Processos Educativos

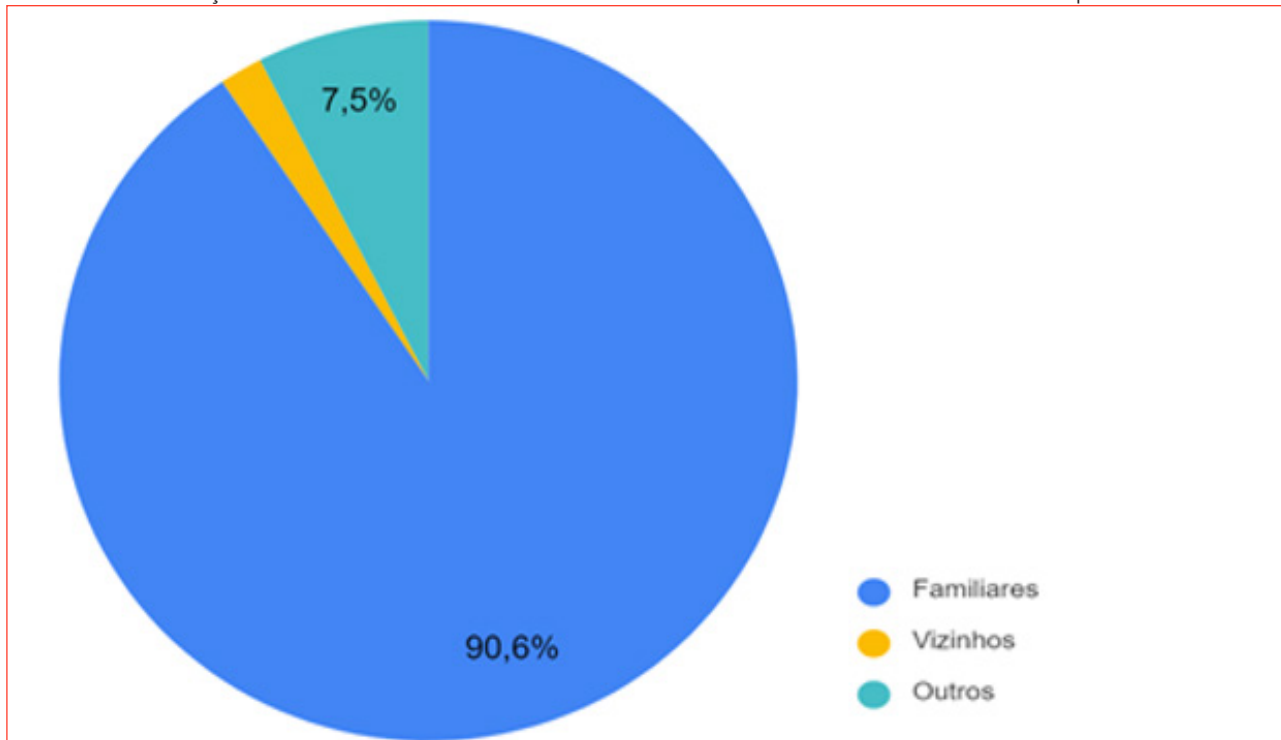
Gráfico 1 – Conhecimento prévio sobre o uso de plantas medicinais



Fonte: os autores.

Logo após, foi feita uma pergunta de como os educandos obtiveram esses conhecimentos, o que está representado no gráfico da figura 2 e 87,3% citaram que foi através de familiares, o que nos mostra como é valorizado a questão cultural e os conhecimentos são passados através de gerações.

Gráfico 2 – Indicações dos entrevistados de onde obtiveram o conhecimento sobre o uso de plantas medicinais



Fonte: os autores.

Eixo 4 – Processos Educativos

O Quadro 1 representa as plantas citadas pelos educandos. Esta tabela foi a mais importante para a coleta de conhecimento dos educandos, dando enfoque na planta mais citada que é a Camomila ou *Matricaria chamomilla*, que foi citada dezenove vezes. Com a camomila pode-se apenas acrescentar o que eles já sabiam, e falar sobre o uso adequado do chá de camomila, informações sobre o cultivo, uso farmacológico e curiosidades sobre a mesma.

Por fim, através de um questionário final, foram apresentados os seguintes dados: 73% se interessaram pelo assunto, 45,9% buscaram procurar novas informações e 89,2% responderam que o projeto contribuiu para o seu conhecimento. Foi pedido também para citarem uma planta ou alguma informação nova que não sabiam e 73,9% citaram que conheceram plantas novas, e 26,1% citaram as mesmas plantas colocadas anteriormente, porém colocaram algo que não sabiam sobre essas plantas, seja na forma de tratamento ou para quais doenças elas tinham a função fitoterápica, apesar de já conhecerem.

Tabela 1 – Plantas citadas

Nome Científico	Família botânica	Nome Popular
<i>Aloe vera</i>	Liliaceae	Babosa, Aloés
<i>Achyrocline satureioides</i>	Asteraceae	Marcela, Macela, Macela Do Campo
<i>Allium sativum</i>	Liliaceae	Alecrim
<i>Melissa officinalis L.</i>	Lamiaceae	Melissa, Melissa Romana, Cidreira Verdadeira
<i>Plectranthus barbatus</i>	Lamiaceae	Falso-boldo, Boldo, Boldo-brasileiro
<i>Matricaria chamomilla</i>	Asteraceae	Camomila, Camomilha, Maçanilha, Matricária
<i>Cymbopogon citratus</i>	Gramineae	Capim Cidreira, Capim Limão, Capim Santo
<i>Pereskia aculeata</i>	Cactaceae	Ora-pro-nóbis, Trepadeira-limão, Carne-de-pobre
<i>Amaranthus viridis L.</i>	Amaranthaceae	Amaranto, Bredo, Caruru Manso
<i>Crocus sativus</i>	Iridáceas	Açafrão-da Índia, açafrão-da-terra, açafrão
<i>Mentha piperita</i>	Lamiaceae	Hortelã, Hortelã-De-Cheiro
<i>Nectandra cissiflora</i>	Lauraceae	Canela, Canela fedida, Louro-babão, Massaranduba-branca
<i>Citrus sinensis</i>	Rutaceae	Laranja, Laranjeira
Malvaceae	Malvaceae	Malva, Malva-Rosa, Malva-Selvagem
<i>Maytenus ilicifolia</i>	Celastraceae	Espinheira Santa, Espinho-De-Deus
<i>Hibiscus esculentus L.</i>	Malvaceae	Hibisco
<i>Zingiber officinale</i>	Zingiberaceae	Gengibre
<i>Origanum vulgare</i>	Lamiaceae	Orégano, Manjerona-brava, Manjerona-selvagem, Orégão
<i>Graptopetalum paraguayense</i>	Crassulaceae	Suculenta
<i>Cannabis sativa L.</i>	Moraceae	Cannabis

Fonte: os autores.

Conclui-se que é essencial valorizar as bagagens de conhecimento que cada um carrega, pois como vivenciado e demonstrado neste trabalho, isso contribuiu muito para a inserção da fitoterapia. Explorando o conhecimento de cada um, buscando saber sua cultura e costumes de alguma forma, mostrou o interesse dos educandos em conhecer mais sobre a fitoterapia. Pelos resultados adquiridos pôde ser observado o avanço na aprendizagem de cada um.

Utilizar de experimentação nas aulas práticas como ferramenta pedagógica foi um grande contribuinte para a produção deste trabalho e abordagem dos assuntos, através dela foram elaboradas estratégias de inserção da enfermagem e da fitoterapia. A partir do entendimento de que o conhecimento se reconstrói e que é necessário que haja uma interação significativa para essa reconstrução (PELIZZARI et al., 2002), ou ainda, que o aluno consiga construir realidades que lhe façam sentido, percebe-se a importância das estratégias de ensino nesse processo. Nesse caso, a experimentação se configura como uma importante ferramenta que vem ao encontro dessas perspectivas de ensino. A partir das respostas coletadas foi possível perceber uma grande diferença nas informações de aprendizagem fornecidas.

Através desse trabalho foi possível ser visto como a enfermagem e a fitoterapia teve um papel importante no conhecimento de todos, porque apesar dos educandos trazerem consigo uma bagagem de conhecimento, este conhecimento ainda faltava ser maturado. Como exemplo disso, o uso adequado das plantas em seu processo de cultivo, higienização e como o uso em excesso pode ser prejudicial ou não ter o efeito esperado. Espera-se então que isso tenha motivado os educandos a pesquisarem mais sobre o assunto, que isso os incentive a não deixar esse conhecimento estagnado, sempre buscando conhecer novas espécies, pela diversidade de plantas do Brasil.

Palavras-chave: enfermagem; pedagogia; fitoterapia e universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - PNPIC-SUS:** atitude de ampliação de acesso. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CHEIKHYOUSSEF, A. et al. Ethnobotanical study of indigenous knowledge on medical plant use by traditional healers in Oshikoto region, Namibia. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, v. 7, n. 10, p. 1-11, 2011.

HATANO, G. Time to merge vygotkian and constructivist conceptions of knowledge acquisition. In: FORMAN, E.; MINICK, N.; STONE, C. (ed.). **Contexts for learning:** sociocultural dynamics in children's development. New York: Oxford University Press, 1993.

IBIAPINA, W. V. et al. Inserção da Fitoterapia na atenção primária aos usuários do SUS. **Rev. Ciência Saúde Nova Esperança**, v. 12, n. 1, p. 58-68, jun. 2014.

OLIVEIRA, R. S. et al. Atuação dos enfermeiros nas escolas: desafios e perspectivas. **RGS**, v. 18, n. 2, p. 10-22, 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Estratégia de la OMS sobre medicina tradicional- 2014-2023.** [S. l.]: OMS, 2006.

PANIZZA, S. T. **Como prescrever ou recomendar plantas medicinais.** São Luís, MA: CONBRAFITO, 2010.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2002.



Eixo 4 – Processos Educativos

PFETTSCHER, S. A. Florence Nightingale: Enf. Moderna. In: TOMEY, A. M.; ALLIGOOD, M. R. **Teorias de enfermagem e a sua obra (modelos e teorias de enfermagem)**. Loures: Lusociência, 2004. p. 73-94.

PIAGET, J. **Piaget, J. Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1975.

A METÁFORA DO LUTO E OS MUSEUS

RODRIGUES, Filipa Alexandra Reis Machado

Instituto Politécnico de Leiria (ESECS)

Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes
(CIEBA)

filipa.rodrigues@ipleiria.pt

“Todo objeto do passado pode ser convertido em testemunho histórico sem para isso tenha tido, na origem, uma destinação memorial. [...] todo artefato humano pode ser deliberadamente investido de uma função memorial.” (CHOAY, 2006, p. 26 apud TAVARES et al., 2019).

Resumo: Apresenta-se neste texto, uma proposta educativa no âmbito da unidade curricular de Educação Estética e Artística (EEA), na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, Portugal, em regime de educação à distância. A presente proposta foi concebida em abril de 2021 e dirigida aos estudantes de segundo ano de licenciatura em período de desconfinamento por pandemia de Covid-19 e desenhada segundo uma possível abordagem do fenómeno emocional da “perda” e do luto durante o período temporal crítico no qual se implementou. A proposta foi enquadrada à luz dos objetivos e conteúdos programáticos da unidade curricular, nomeadamente os relacionados com a promoção da literacia artística e a compreensão da experiência estética como possibilidade de atribuição de (re)significância, ideias e emoções. Os/as estudantes deste curso de licenciatura em Educação Básica serão, no prosseguimento deste percurso académico, futuros professores e educadores de infância.

Palavras-chave: educação estética e artística; museus; metáfora; luto.

As metáforas visuais não são exatamente da mesma natureza das metáforas verbais, amplamente discutidas no domínio da linguística. As metáforas visuais têm sido discutidas no campo da Teoria da Arte e das Artes Visuais, na possibilidade de se regerem pelas mesmas regras das metáforas construídas com base em dois sujeitos, o primário e o secundário.

Michael Parsons (2011) afirma que as metáforas visuais são uma forma de pensamento, mais do que uma figura de estilo. Atentemos na metáfora “Os Museus são o Cemitério da Arte”: Parsons solicita o referencial do filósofo Max Black (1962, 1979 in PARSONS, 2011) na contextualização da metáfora, além daquela expressa através da linguagem verbal.

Ainda que Black refira a necessidade de, numa metáfora, existirem dois sujeitos, por ele denominados primários e secundários, e na qual a relação de similaridade se origina nas analogias que o sujeito secundário possui relativamente ao primário, Parsons encontra aqui o ponto da sua divergência, relativamente às metáforas visuais. Não necessariamente as propriedades do sujeito secundário (dos cemitérios) mapeiam algumas das qualidades acerca dos museus. Isto é, a relação entre estes sujeitos – Museus e Cemitérios – difere de Black quando este afirma que a metáfora é um conjunto de propriedades associadas, um complexo de conotações, chamado, muitas vezes, de

“domínio”. Segundo Parsons, esta relação de conotativa é bidirecional, sendo que nas metáforas visuais, não é determinado à priori uma hierarquia entre o sujeito primário e secundário.

Para além disso, e aquilo que nos muito nos interessa para a unidade curricular de Educação Estética e Artística, é a sua conceção sobre o exercício criativo na interpretação das metáforas visuais, sendo que variáveis como a cultura, o percurso pessoal e coletivo, bem como aspetos subjetivos individuais têm impacto na interpretação das metáforas. Na procura entre similaridades entre o Museu e o Cemitério, encontramos uma analogia que pode ser denominada por Halbwachs (1990) através do conceito “quadros sociais da memória”. Nos espólios dos museus são apresentados ao público mais do que as propriedades físicas e morfológicas dos objetos ali expostos. De algum modo, aquele património fez parte de um contexto histórico-cultural e reflete aspetos identitários de uma sociedade, materializados de modo a constituir uma memória acessibilizada ao público no Presente, relativamente a um conhecimento que é percebido sobre o Passado. Essa memória perdura enquanto património museológico, e tem interesse enquanto interface intergeracional e intercomunitário.

O conceito de “quadros sociais da memória”, considera que a memória social modula a memória individual dos Sujeitos: “A representação das coisas evocadas pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada as mesmas coisas.” (HALBWACHS, 1990, p. 61 apud TAVARES; RIBEIRO; BRAHM, 2019, p. 33).

Deste modo, para além de espaços físicos, ou ambientes ricos em memórias, que estabelecem diálogos entre o Presente e o Passado, poderá a poética da relação metafórica entre o Museu e o Cemitério ter potencial de mapear emocionalmente cada indivíduo na gestão das suas perdas, memória e gestão do fenómeno do luto durante o período do pós- pandemia? Assim como os cemitérios são, paradoxalmente, lugares criados pelos “vivos para os vivos”, assim também o Museu tem sempre como sujeito e objeto o homem e seu ambiente, o homem e sua história, o homem e sua ideia e aspirações.

Com base na proposição de serem ambos lugares de comunicação entre memória-história e arte e património, a docente encontrou na obra de Francisco Tropa, um indutor capaz de estabelecer a ponte conceitual entre o lugar da arte nos espaços e rituais de passagem, neste caso, entre os espaços transientes entre vida, morte e pós morte. Esta reflexão que se proporciona acerca dos ciclos de vida, é-nos sugerida na obra de Tropa pela figura da metáfora com valor simbólico – ou a alegoria - enquanto representação da abstração. Como refere Vilhena (2013, p. 479), o trabalho de Francisco Manuel Casqueiro Tropa Alves incide sobre uma obra experimental e sobre uma conceção de movimento temporal, relacionando a massa/corpo e o espaço, de modo que possam ser percebidos pelo espectador. Nas obras de escultura – instalação, Tropa abre deliberadamente a intencionalidade criativa e o contexto expositivo à desconstrução do olhar do público, parte indispensável à sua significação:

Eu não vou dar a minha razão. Porque a razão do autor bloqueia as outras razões. Destrói. Se aquele que fez uma coisa te diz porque é que a fez ele está a bloquear a razão daquilo ser feito e tu já não vais poder pensar porque é que aquilo foi feito, porque a minha razão se sobrepõe à tua. Portanto, a razão das coisas estarem ali

é dar-te trabalho se quiseres, se não quiseres vais-te embora. (Francisco Tropa in NOGUEIRA; MARÇAL; MACEDO, 2012).

Tropa interessa-se pela arte indígena, xamanismo, pela África primitiva e Grécia antiga, pelos rituais pós-vida e *post mortem*. A Tropa interessa também a natureza do próprio elemento plástico usado na obra e por vezes, a sua degradação (ou deteriorização), mesmo que ele não a considere como tal, mas como a condição de algo num dado momento de um *continuum* espaço-tempo. De facto, a erosão de um artefato egípcio pode ser re(evocada) numa obra de arte contemporânea, como alegoria, como uma espécie de “magia”, perante a ausência de uma documentação museológica ou antropológica.

Nesta possibilidade da linguagem plástica, no seu cariz transformador, Tropa possibilita que nos situemos entre conceitos dicotómicos.

E sobre onde nos queremos situar, dependerá da leitura que cada um faz das metáforas ou alegorias,.

Através de obras-alegoria, Tropa desconstrói um mundo museológico e questiona o real e a ficção, a imaginação que pretende passar-se por real, numa troca de papéis, entre a aparência e a essência.

Na opinião de Vilhena (2013, p. 482), “criando a desconstrução da falácia plástica a partir do trocadilho linguístico e narrativo”, Tropa cria no público uma expectativa de encontrar algo que não acontece. Perante os artefatos contemporâneos de Tropa, o público é convidado a participar no jogo proposto entre paradigmas: o humano e o não-humano, o material e o imaterial, o útil e o inútil, o religioso e o profano, o abstrato e o concreto, o tempo e o intemporal. É quase somente uma relação de ludicidade, um enigma ou um “sonho acordado”, não só do artista, como também do espectador, cuja vivência na percepção (ou visão sobre) dos objetos artísticos provoca um vislumbre da essência para além da aparência. Um simulacro antropológico, talvez?

A obra enquanto conceito (em Tropa critica-se a arte conceptual) ou “alegoria” como designa o artista, representa a “convergência multicultural linguística, dado que não se encontra apenas na estrutura das culturas nativas, mas também na erudição da História da Arte Ocidental.” (VILHENA, 2013, p. 490).

A sua aparente ambiguidade propositiva metalinguística pretende provocar a reflexão acerca da nossa herança cultural, entre o coletivo e o individual, entre a razão e a ilusão, o conhecimento e a criação. Concomitantemente Francisco tropa desenvolve uma abordagem artística que desde logo procura questionar o papel do artista e a natureza do ato criativo (MAH, 2011).

Nessa possibilidade de multiplicar lugares, materializados através de cânones e contextos escultóricos, Tropa evoca as dimensões da transcendentalidade da arte e a “alegoria” é reforçada pela ligação à memória coletiva do espectador. Quer este, quer o próprio artista se situa, na esteira de Vilhena (2013, p. 490), “entre as profundezas da terra, a morte, e dos céus, a vida, como também para a “ideia de passagem”, numa leitura pós-moderna.” Como *transformer*, Tropa evoca simultaneamente o poder transformador do artífice sobre os materiais, o poder propositivo do

Eixo 4 – Processos Educativos

artista enquanto multiplicador de leituras e interpretações acerca da sua obra, a dimensão do artista-etnógrafo na recriação e documentação de processos e património artístico, e a dimensão do artista-xamã, enquanto detentor de poder evocativo de mitologias e rituais, de acordo com uma perspectiva conceptual, “em que a sua ‘visão’ xamânica constitui um entendimento da compreensão da estrutura e da organização linguística da cultura nativa.” (VILHENA, 2013, p. 479). Nesta dimensão de “visão xamânica” da arte, Tropa abre caminho possíveis processos alquímicos de cura, ou seja, nos espaços transientes entre vida e morte, existe a possibilidade simbólica da cura, sugeridas através de imagens (metafóricas e alegóricas). A cura para o esquecimento, a cura para os vivos que não velaram os seus mortos. Segundo Óscar Faria (2006), para Tropa não existe diferença entre o artista e o xamã.

Como metodologia de trabalho utilizada, e ainda na fase prévia ao desconfinamento e anterior à passagem para um regime híbrido de lecionação, foi apresentado o enquadramento teórico numa aula, bem como uma breve referência visual à obra de Francisco Tropa (Figura 1). De referir que neste período faseado de desconfinamento das escolas, foram também abertos paulatinamente ao público, alguns espaços culturais como teatros, museus e espaços de concertos musicais. Assim, no âmbito da unidade curricular lecionada, a temática foi ganhando pertinência à medida que nos situávamos perante o regresso lento aos contextos sociais, tentando gerir simultaneamente a convalescença, o medo e o luto ainda por fazer de familiares e amigos. Para além do debate aberto na aula sobre a temática apresentada, foi enviado no final um ficheiro multimídia com a apresentação da proposição de trabalho e uma apresentação mais pormenorizada da escultura do artista. Esse ficheiro contém a narração da docente acompanhada pela visualização da obra Tropa em estudo¹:

Figura 1 – Escultura de Francisco Tropa: S/ título (bronze, 2005)



Fonte: Centro de Arte Moderna, Fundação Calouste Gulbenkian, Portugal².

¹ Enunciado de trabalho em: <https://drive.google.com/file/d/1TXuHOk526cWY4P8hbLjKcgX4ZSErIAM-/view?usp=sharing>.

² Francisco Tropa, S/ Título; informação disponível em: https://gulbenkian.pt/cam/works_cam/s-titulo-147690/.

O enunciado consistiu na proposta de leitura da bibliografia recomendada, e de algum trabalho de pesquisa sobre o artista. Em síntese, foi sugerido que cada estudante da turma considerasse as questões da docente e elaborasse uma reflexão escrita (até 1500 palavras) no espaço de uma semana. As seguintes questões (ou referentes para a reflexão orientada) foram também disponibilizadas na plataforma de ensino à distância:

- a) sendo ambos considerados Patrimônio que contribui na construção de identidades e de relações de pertença com as comunidades (da mais local à mais global), que potencial encontram nos Museus na reinvenção das ligações emocionais que se perderam durante o confinamento?
- b) se os Museus têm similaridades com os Cemitérios, que poder podem sobre os diversos públicos, no processo de fazer o luto e compreender a relação Vida, Morte e a Memória?
- c) algo vos surpreende na obra apresentada de Francisco Tropa? Por quê?

Da leitura das reflexões escritas enviadas pelos estudantes através da plataforma *e-learning*, e que, na apresentação desta proposta pedagógica, constituem a base da análise e avaliação da proposta, destacam-se os seguintes excertos textuais (Quadro 1), entre tantos outros, igualmente válidos:

Quadro 1 – Excertos textuais das reflexões individuais de EEA

Os museus têm uma grande importância no restabelecimento desta relação entre o passado e o presente perdidas no confinamento, uma vez que nestes locais podemos encontrar uma memória coletiva e ressaltar a importância do passado, tendo as pessoas a possibilidade de explorar diferentes memórias e desenvolver o seu conhecimento acerca do passado [...] (Estudante A).
Como futura profissional de educação quero ter um papel ativo no debate destes temas, quero aproximar o público infantil, para que também eles possam expressar as suas emoções e preocupações, para que possam fazer o seu luto e não o façam “sozinhos”. Quero recorrer aos museus, porque estes são um lugar de encontro entre pessoas com emoções, com outras pessoas, com outras culturas. (Estudante B).
[...] Numa altura em que se perdeu tanto o direito ao toque, ao carinho, a criação de novas ligações, os museus podem ser essenciais para nos voltarmos a conectar com o mundo ao nosso redor. Quando visitamos uma exposição, podemos criar automaticamente algum tipo de ligação e empatia com a mesma, pois pensamos nas situações que representa, ou até nas pessoas que estiveram envolvidas na sua criação ou na situação em si. Os museus podem ainda ser espaços onde vamos com as pessoas de quem gostamos nos momentos de lazer, sendo assim um espaço que contribui para a fortificação de relações. Gostaria de realçar que a obra de Francisco Tropa cativou a minha atenção essencialmente pelo seu aspeto degradado intencional sugerido pela forma humana já em desaparecimento (JÜRGENS, 2014), visto que é habitual a procura pela representação perfeita do ser humano, e não das suas fragilidades e realidades. (Estudante C).
A escultura S/Título (2005) de Francisco Tropa apresenta-nos as dicotomias vida/morte e mortalidade/imortalidade onde é representado a morte e a degradação do corpo humano. O que mais me surpreende na obra é a frieza com que o escultor expõe a temática a morte e o desconforto que causa na sua observação, visto que durante a vida na maioria das culturas e sociedades é passada a ideia de conforto e luz, um local angelical, aquando da morte. (Estudante D).
Após analisar a obra de Francisco Tropa, interpreto nesta que existe uma contextualização entre a vida e a morte os materiais usados nesta obra são materiais de extrema fragilidade, invocando aqui as várias passagens da nossa vida que nem sempre são favoráveis. No fundo concluo que a fragilidade dos materiais e o partir dos mesmos, pode invocar a morte e a dor de alguém próximo de nós. (Estudante E).

Fonte: Trabalhos de estudantes acedidos na plataforma *e-learning*.

Perante a temática e o grau de complexidade acrescido por todos os fatores de constrangimento associados à ação pedagógica em regime à distância, os resultados obtidos a partir desta proposta pedagógica em tempo de transição do pós-pandemia, superaram o esperado. Por um lado, a densidade dos textos e a proposta de entrecruzar referências teóricas e artísticas díspares acerca de um tema tornado tão visível como a morte por Covid-19, e simultaneamente tão íntimo e subjetivo, veio trazer um momento disruptivo na sua dimensão pedagógica. Por outro lado, o facto de as estudantes poderem refletir e escrever (com apoio de um roteiro simples e meramente indutivo), permitiu espaço autónomo de pesquisa e uma qualidade de correspondência à proposta da docente mais autêntica e, em alguns casos, de conteúdo autobiográfico.

REFERÊNCIAS

FARIA, Óscar. Quis voltar à fotografia na tentativa de fazer o «Nu descendo as escadas». **Público**, p. 16-18, fev. 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

MAH, Sérgio. Construir o espaço para aquele que desperta. *In*: TROPA, Francisco. **Scenario**. Lisboa: Ministério da Cultura; Direção-Geral das Artes, 2011. p. 10-27.

NOGUEIRA, Andreia Maria Meira Machado; MARÇAL, Hélia; MACEDO, Rita Andreia Silva Pinto. Entrevista não publicada com Francisco Tropa. *In*: NOGUEIRA, Andreia Maria Meira Machado. **Documentar: porquê, o quê, como e quando? A conservação da obra de Francisco Tropa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Conservação e Restauro) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 2012.

PARSONS, Michael. Interpretação da arte através de metáforas. **Educação**, v. 34, 3, p. 286-292, 2011.

TAVARES, Davi Kiermes; RIBEIRO, Diego Lemos; BRAHM, José Paulo Siefert. **Cemitério e museu: aproximações eletivas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

VILHENA, Joana da Cunha e Costa Consiglieri. **Artista xamã nas artes plásticas uma experiência xamânica e ecológica na arte contemporânea**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

A ROBÓTICA EDUCACIONAL: PROMOVENDO O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM INTERATIVA

CRUZ, Denys Santos
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)
dncruz@gmail.com

COSTA, Efraim Menezes de Lima
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)
efraimmcosta@gmail.com

FERNANDES, Angela da Silva
Reator2 Projetos Inovadores
angelafernandes@reator2.com.br

Este trabalho propõe o uso de artefatos para promoção do ensino e aprendizagem de robótica educacional, através de uma oficina denominada RoboCast, que integra os seguintes artefatos: podcast, guia digital interativo e encontros presenciais com alunos do ensino médio da rede pública de ensino.

A aplicação da robótica educacional nas escolas, principalmente da rede pública de ensino no Brasil, tem facilitado o aprendizado de algumas disciplinas que há décadas são consideradas pelos alunos como difíceis de se aprender, como as disciplinas de Matemática e Física. Segundo Silva e Blikstein (2019) a partir da disseminação das primeiras práticas de robótica em âmbito nacional, através de fóruns e competições como a primeira Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) realizada no ano 2000, as escolas públicas brasileiras conheceram uma nova aliada, a robótica educacional.

Desde então, a robótica tem ganhado um espaço especial no coração e na mente dos alunos que tiveram contato com algum projeto ou atividade que envolvesse práticas de robóticas. É notório entre professores que atuam nessa área, o encantamento e o engajamento dos alunos nas atividades, os professores também percebem benefícios positivos, como o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e do espírito de equipe, além de outros (GAROFALO, 2018). Portanto, pode-se afirmar que a robótica educacional se apresenta com inúmeros fatores atrativos para seu uso na escola, servindo como um importante recurso de ensino e aprendizagem.

Apesar dos benefícios do uso da robótica educacional serem considerados importantes e já comprovados, bem como ser possível encontrar vasto conteúdo na internet, para Silva e Blikstein (2019) essa é uma temática pouco explorada, mesmo tendo aumentado nos últimos anos as produções acadêmicas sobre o tema, nos programas de pós-graduação no Brasil. Com o objetivo de promover impactos referente ao aprendizado de conceitos que envolvem a robótica educacional e novos métodos de ensino e aprendizagem, desenvolveu-se um projeto, como resultado da disciplina de Ensino e Tecnologia de Informação e Comunicação, do curso de Mestrado Profissional

Eixo 4 – Processos Educativos

em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), que consiste em desenvolver uma oficina diferenciada, utilizando podcast, guias interativos digitais e encontros presenciais, intitulado com o nome Oficina RoboCast.

A proposta é composta por 7 episódios de podcast, 7 guias interativos digitais e 3 encontros presenciais, que abordarão temas relativos à programação de nível básico e robótica. Sugere-se aplicar em uma escola da rede pública, preferencialmente em turma do ensino médio. O foco é apresentar a esses alunos conceitos e ferramentas de forma não comum, mas dinâmica, digital e presencial, com conteúdo consistente que estimulem seu aprendizado para as áreas de estudo STEM¹. Na Figura 1, apresenta-se a identidade visual do projeto.

Figura 1 – Identidade visual do projeto Robocast



Fonte: os autores.

Para participação no projeto, os alunos devem, com a orientação do professor, preencher o questionário inicial para coleta de dados dos participantes, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Formulário de inscrição dos alunos

Questionário de acesso aos alunos		OFICINA ROBOCAST	
1	Nome		
2	Data de Nascimento		
3	Email		
4	Tem acesso a internet em casa?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tem acesso a internet no seu telefone?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Você ouve algum podcast?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Você já teve alguma experiência com uso de robótica em sala de aula?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Quais os eletrônicos que você tem acesso em casa e que pode usar?	<input type="radio"/> notebook	<input type="radio"/> smartphone <input type="radio"/> tablet

Fonte: os autores.

¹ STEM é a sigla em inglês para Science, Technology, Engineering e Mathematics.

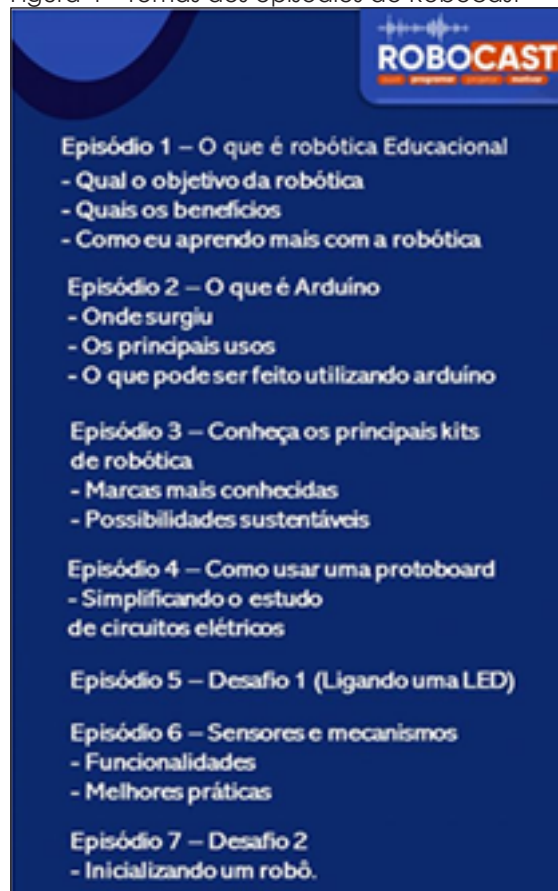
Após o preenchimento, os estudantes receberão o cronograma, links dos podcast e guias digitais interativos. Os podcast, serão realizados pelos próprios proponentes da pesquisa. Cada episódio terá a duração de 10 minutos, ao todo serão 7 episódios, conforme os temas a seguir (Figura 3 e 4).

Figura 3 – Robocast: o que é?



Fonte: os autores.

Figura 4 – Temas dos episódios do Robocast



Fonte: os autores.

O objetivo dos podcast é introduzir os assuntos que serão trabalhados no decorrer da disciplina, fomentar noções de robótica educacional aos educandos, promover conhecimento de instrumentação como kits e arduinos, além de protoboards. Arduinos são placas de montagem que possuem código aberto e protoboards são placas que possuem furos e conexões condutoras que servem para a montagem de protótipos (CAMPOS, 2019).

Após os quatro primeiros episódios, são propostos desafios de programação básica com circuitos eletromecânicos, com LEDs, sensores e mecanismos, e finalmente a inicialização de um robô.

Em conjunto com os podcast, são apresentados também guias interativos para consulta dos estudantes, com o objetivo de complementar as discussões dos podcast. São apresentados 7 guias digitais interativos, cada um composto por 4 tópicos cada um, sendo o último tópico, um teste online sobre o que foi abordado no podcast. A seguir, apresenta-se um modelo do guia interativo (Figura 5).

Figura 5 – Modelo do guia interativo



Fonte: os autores.

Como forma de acompanhamento das ações, serão realizados 3 encontros presenciais, com duração de 4 horas cada um. Os instrumentos que serão utilizados são o software Arbuclok e kit AttoBox, com múltiplos sensores e atuadores, são utilizados essencialmente para iniciantes (LANA, 2018).

Cada encontro, contará com roteiros de aprendizagem, de acordo com Farias (2019), roteiro de aprendizagem é

um instrumento elaborado de forma intencional e planejada pelo professor a fim de orientar o estudo dos alunos [...] eles favorecem o engajamento e autonomia

dos estudantes, além de contribuir para que os mesmos desenvolvam estratégias de sistematização de estudo para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos pelo professor. (FARIAS, 2019, p. 16).

Assim, foram desenvolvidos roteiro de aprendizagem para a oficina Robocast, de acordo com a Figura 6.

Figura 6 – Roteiro de aprendizagem

ROBOCAST – ENCONTRO PRESENCIAL | Roteiro 01

Você ouviu bastante sobre Arduino no segundo episódio do ROBOCAST.

Vamos analisar como é o seu funcionamento na prática. Nesse caso vamos utilizar o Arduino UNO.

Vamos praticar? Chegou a hora de você experimentar o universo do Arduino

Siga os passos, cumpra as tarefas e absorva ao máximo o conhecimento.

Ao final deste roteiro, você será capaz de:

- Entender o funcionamento de uma placa de Arduino
- Fazer os primeiros acionamentos utilizando a placa

Pontuação: 10,0 pontos.

🚩 **Objetivo de aprendizagem 01:** Conhecendo o hardware

Tarefa 1.

Conhecendo os blocos do Arduino UNO

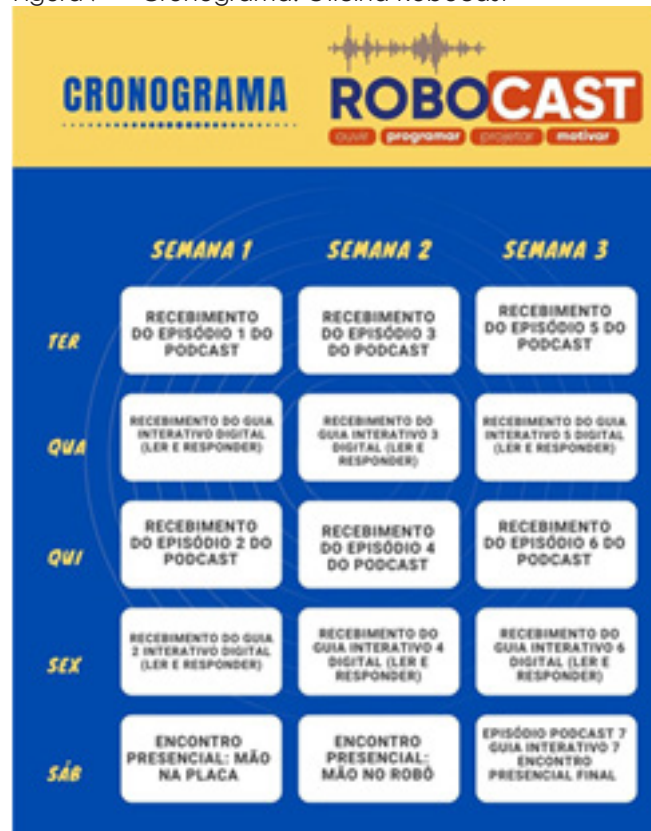


Fonte: os autores.

Por fim, apresenta-se a seguir a proposta de cronograma da oficina, que consistem em três semanas de aplicação do projeto (Figura 7).

Eixo 4 – Processos Educativos

Figura 7 — Cronograma: Oficina Robocast



Fonte: os autores.

A robótica pode ser um modismo quando não há objetivos definidos de forma clara e quando não há mensuração desses objetivos. Por isso, faz-se necessário uma validação do aprendizado, não só por parte dos alunos, mas também pela coordenação da escola e do professor que aplicar a oficina. A avaliação do aluno deve verificar se a oficina aumentou o interesse pela programação e robótica, utilização dos recursos e satisfação com a oficina, já a dos professores deve apontar além da satisfação, indicar mudanças para aplicações futuras.

Deseja-se especialmente que haja uma taxa de permanência e conclusão da oficina, por parte de 70% dos alunos inscritos, e que ao menos 50% desse total estejam satisfeitos e 20% estejam muito satisfeitos. Pretende-se também alcançar uma nota média de 7 pontos de aprovação da oficina pelos alunos. Especificamente em relação a robótica espera-se que 20% dos concluintes da oficina, tenham aumentado significativamente seu interesse na área de robótica. Espera-se que os alunos participantes, desenvolvam durante as oficinas presenciais, respostas criativas para os problemas que serão por eles mesmos apresentados.

Para que a oficina Robocast alcance resultados positivos, sugere-se em especial que a coordenação e o professor da escola escolhida, apoiem e incentivem os alunos a participarem de todas as atividades propostas no cronograma e que sejam parceiros dos alunos, assim como, do idealizador e executor do projeto. No que se refere a resultados intangíveis, espera-se especialmente que os alunos despertem, não só um encantamento pela robótica, mas compreendam sua importância e as oportunidades que podem aproveitar para suas vidas profissionais.



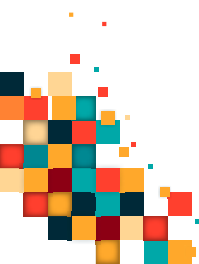
As disciplinas das áreas de exatas que há décadas são consideradas difíceis pela maioria dos alunos, estão gradualmente deixando de ser. Há um esforço entre parte do corpo docente das escolas públicas para inserir no currículo escolar de forma contínua e facilitada, a robótica. Esse mesmo esforço é possível identificar nos pesquisadores acadêmicos de curso de pós-graduação pelo Brasil, através de suas produções de pesquisas na área. Tanto esforço é compreensível, afinal é visível nos alunos que se envolvem com alguma atividade de robótica, principalmente em atividades de longo prazo, o engajamento coletivo deles. Por outro lado, são explícitas algumas barreiras ao avanço da robótica na escola, há falta de recursos tecnológicos e ao mesmo tempo falta de professores conhecedores da temática.

Algumas barreiras como falta de recursos materiais podem ser dribladas através da utilização de softwares gratuitos de programação, porém para diminuir a escassez de professores com domínio de práticas de robótica é necessário um trabalho de longo prazo e contínuo, não só com os professores, mas com todo o corpo docente da escola, afinal os benefícios podem ser coletivos, quando bem aplicada. Portanto, a produção de novas metodologias para promover o uso de recursos tecnológicos pedagógicos, como este apresentado, é relevante diante do contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: robótica educacional; novos modelos de aprendizagem; roteiros de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Flavio Rodrigues. **A robótica para uso educacional**. São Paulo: Editora Senac, 2019. v. 3.
- FARIAS, Marcella Sarah. **Roteiros de aprendizagem**: orientações para elaboração de roteiros de aprendizagem. Manaus, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.
- GAROFALO, Débora. 7 benefícios que a robótica educacional oferece. **Redes Moderna**, 2018. Disponível em: <https://redes.moderna.com.br/2018/10/23/robotica-educacional/>. Acesso em: 4 jul. 2020.
- LANA, Hellynson Cássio. **Projetos maker**: Arduino eletrônica robótica automação residencial. [S. l.]: Novatec Editora, 2018.
- SILVA, Rodrigo Barbosa e; BLIKSTEIN, Paulo. **Robótica educacional**: experiências inovadoras na educação brasileira. Porto Alegre: Penso Editora, 2019. v. 3.



ADAPTAÇÃO, FLEXIBILIZAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INCLUSIVO BRASILEIRO

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
marineivamoro.oliveira@gmail.com

SILVA, Mara Cristina Fortuna da
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
maracris193@yahoo.com.br

O Ensino Inclusivo é um processo complexo e multifacetado que envolve ações tipicamente humanas. A inclusão como prática social deve ser privilegiada no cotidiano escolar, pois é um processo indispensável na constituição de conhecimentos, pela possibilidade de pôr, em movimento dialógico, todos os indivíduos em contato com a produção cultural humana e com sua própria produção, como sujeitos de direitos.

Com o objetivo de verificar o caminho histórico da organização do Ensino Inclusivo no Brasil revisitamos o banco de produções científicas da Capes para elencarmos as pesquisas correlatas ao nosso objeto de pesquisa, a saber: a organização didática-metodológica do Ensino Inclusivo. A partir desse movimento elencamos a adaptação, a flexibilização e a diferenciação como instrumentos determinantes da organização do Ensino Inclusivo na educação inclusiva brasileira.

Inicialmente as pesquisas elencadas apontam que, acompanhando uma tendência internacional, o Brasil adotou as adaptações curriculares, ou adequações curriculares, para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de adaptar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades educacionais especiais dos alunos. As pesquisas consideram adaptações como instrumentos que podem e devem tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa superando as dificuldades de aprendizagens por meio de um ensino que seja adaptado às necessidades de aprendizagem.

Nas pesquisas de Heredero (2010), as adaptações, especialmente, as curriculares, implicam a planificação/planejamento pedagógico de ações docentes fundamentadas em critérios que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, de que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno. Para ele, pensar esses elementos é estabelecer uma relação harmônica entre as dificuldades de aprendizagem e a programação curricular proposta. "As adaptações dos elementos do currículo, "de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, e se deveriam inserir no projeto pedagógico-político das escolas." (HEREDERO, 2010, p. 198).

Chamaremos adaptações curriculares as que pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo. (HEREDERO, 2010, p. 198).

Para atender efetivamente o processo de adaptação, a pesquisa do autor destaca que é necessário realizar adaptações no âmbito do projeto pedagógico e do currículo escolar, seguido de adaptações nas práticas em sala de aula e, por fim, essas adaptadas ao nível individual de cada aluno. Somam-se a essas adaptações um conjunto de programas de reforço educativo e repetição de cursos. Por fim, define que, adaptar é conjunto de ajustes, ou modificações que se efetuam na oferta educativa comum para dar uma resposta aos alunos/as com necessidades educativas especiais, ou seja, “trata-se de facilitar a livre realização de tarefas da forma mais natural possível.” (HEREDERO, 2010, p. 200).

Diferente dessa abordagem, as pesquisas de Garcia (2007, p. 17), que marcam o segundo momento, apontam que historicamente, o termo adaptação curricular foi relacionado ao modelo médico-psicológico no campo da educação especial, com o “sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo, das condutas típicas e das altas habilidades.”

O modelo médico-psicológico, que norteou e em muitos aspectos ainda se faz presente na Educação Especial, organiza as atividades educacionais com base nos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, em detrimento dos enfoques de intervenção pedagógica existentes. É nesse sentido que Garcia (2007) aponta críticas às adaptações, para ele, adaptar é um processo baseado em um paradigma que define a deficiência das pessoas como única causa de seus problemas de aprendizagem, no qual o currículo é definido pelo déficit, o que ressalta as incapacidades e não as possibilidades dos alunos. E pondera, esse é um problema ideológico, mais do que pedagógico, pois está focado na homogeneidade e não na diversidade.

Para a autora, é fundamental que as práticas de ensino não sejam adaptadas, mas flexibilizadas, o que ocorre a partir das necessidades dos alunos. A flexibilização propõe o caminho inverso da adaptação, enquanto a adaptação inicia pelo currículo a flexibilização inicia pelas dificuldades de aprendizagens do aluno. Ainda, enquanto a adaptação é do currículo, dos conteúdos, a flexibilização do ensino é focada na aprendizagem do aluno, nas necessidades específicas apresentadas, de modo que todos se reconheçam no currículo e sejam protagonistas no próprio processo educacional (GARCIA, 2007).

A flexibilização que surgiu como uma nova proposta ao longo dos anos 1990, passou “a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais.” (GARCIA, 2007, p. 15).

Contudo, o movimento de flexibilização também sofreu críticas. Nas pesquisas de Pletsch (2009), Gonçalves e Trindade (2010), Mendes, Tannús-Valadão e Milanese (2016) e Mesquita,

Rodrigues e Castro (2018) apontam que nem adaptar nem flexibilizar, mas diferenciar. Esses autores apresentam uma nova roupagem para as práticas no Ensino Inclusivo, e iniciam o novo diálogo pautado nas práticas de ensino na perspectiva da pedagogia da diferenciação que propõe refletir sobre uma das questões centrais do processo do Ensino Inclusivo que é a não aprendizagem do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em decorrência da falta de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos escolares.

Para conhecimento, de acordo com a nova Política de Educação Especial, aprovada em 30 de setembro de 2020 pelo Decreto nº 10.502, que apresenta as orientações que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, os alunos PAEE são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2020).

Para Pletsch (2009), Mendes, Tannús-Valadão e Milanese (2016), a reflexão sobre o Ensino Inclusivo é orientada por diferentes concepções, dentre elas, autonomia focando atividades de vida diária, motivação por meio de atividades lúdicas e de lazer, instrumentação com o uso de recursos tecnológicos, reforço do conteúdo da classe comum seguindo o currículo padrão, currículo adaptado o que simplifica o conteúdo acadêmico, atividades psicomotoras, letramento e alfabetização e ensino compensatório.

Superar essa lógica do conceito tradicional de aprendizagem e ir além dos processos formais de escolarização presentes nos conceitos denominados científicos que orientam as práticas de ensino na crença de que todos aprendem por meio do mesmo ensino, é necessário levar em consideração as diferenças de aprendizagem, por isso, é fundamental pensar em um ensino na perspectiva da diferenciação (PLETSCH, 2009).

Segundo Pletsch (2009), essa perspectiva se constituiu como um princípio filosófico orientador das práticas de ensino que objetivou superar a perspectiva de adaptações e flexibilização que, por sua vez, pressupõem a simplificação de conteúdo. Para a autora, a diferenciação é a possibilidade de repensar o currículo e os conteúdos de forma que esses sejam diferenciados do currículo e dos conteúdos de base comum, o que demanda, também, práticas de ensino diferenciadas.

A perspectiva da pedagogia da diferenciação é apresentada inicialmente nas pesquisas do sociólogo e professor o Suíço Philippe Perrenoud. O autor realizou pesquisas sobre a produção do fracasso educacional e apontou os ciclos de aprendizagem, as diferenciações e o currículo por competência, como caminhos para combater o fracasso escolar (PERRENOUD, 1999, 2000). O autor aponta que são necessárias etapas escolares de mais de um ano, com um currículo cobrindo o conjunto do ciclo, que pode ter a duração de dois, três ou quatro anos de escolaridade. Esse currículo modelado por competências e habilidades que demandam de práticas de ensino diferenciada, pois, "é absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes." (PERRENOUD, 2000, p. 9).

Para o autor, os seres humanos se desenvolvem pelas relações que estabelecem com seu meio, por isso as competências são um efeito adaptativo do homem e da mulher às suas condições de existência. Dessa forma, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolve competências voltadas

para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação problema (PERRENOUD, 2000). A concepção de resolução de problemas é fundamentada na teoria da formação por competência, e estabelece dez competências que todos devem ter para ser adaptativos a qualquer situação.

Perrenoud (1999, p. 30) destaca ainda a diferença entre competências e habilidades, para ele competências se referem ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações enquanto as habilidades são representadas pelas ações em si, ainda, "competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações."

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem. (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Nesse cenário, com a objetividade de superar o fracasso escolar o autor aponta a necessidade de uma organização escolar em ciclo pautado num currículo por competência e fundamentado na pedagogia da diferença. Para ele diferenciar é "fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem", por isso, diferenciar é projetar atender as dificuldades de aprendizagem (PERRENOUD, 2000, p. 9).

No que tange o Ensino Inclusivo podemos articular as seguintes premissas de Perrenoud (2000, p. 26) ao afirmar que o permeia o processo de conhecimento aplicado em sala de aula, "para alguns, pode ser dominado facilmente e não constitui um desafio nem provoca aprendizagem, para outros, porém, não conseguem entender a tarefa e, por isso, não se envolvem nela." Nesse sentido, pensar sobre a perspectiva do autor, é destacar que a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjunto alunos de níveis diferentes, em grupos heterogêneos.

Articulado a concepção de diferenciação no ensino, as pesquisas de Mainardes (2001, 2007) nos apresentam uma tessitura sobre os discursos que sustentam as políticas que ensejam uma forma alternativa de escolarização às crianças com deficiência, ou, como referência o autor, às crianças com dificuldades de aprendizagens e que demandam mais tempo para aprender, termo adequado para designar o tipo de concepção sobre o EEI que deve nortear o trabalho pedagógico em contexto escolar inclusivo.

A forma alternativa proposta pelo autor é a aprendizagem em ciclos. Contudo, destaca que a implantação dessa medida requer a alteração de diversos aspectos relacionados à reorganização do tempo, do currículo, da avaliação, da organização da escola, especialmente das práticas pedagógicas. Mainardes (2007) tece seus argumentos definindo que a implantação da escolarização em ciclos causa um movimento de tensões, especialmente por objetivar romper com a lógica das avaliações de caráter somativo, típicos do regime seriado destinados à Educação Básica regular.

O autor analisou o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) para alunos com dificuldades de aprendizagens e destacou que o ensino organizado por CBA possibilita a aprendizagem aos alunos que necessitam de mais tempo. Segundo o autor, no CBA ocorre a eliminação da reprovação, gera maior heterogeneidade nas classes e a implementação de estratégias que atendam os diferentes níveis dentro das mesmas classes. Mainardes (2001) destaca que a aprendizagem por ciclos pressupõe a diferenciação no ensino, o que significa alterar o ritmo, o nível ou o gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estímulos e interesses de cada aluno. O ensino diferenciado responde especificamente ao progresso dos alunos no contínuo da aprendizagem – o que eles já sabem e o que eles precisam aprender.

Para isso, é necessário, de acordo com o autor, compreender que a diferenciação deve ocorrer nas tarefas, nos apoios de mediações, nos recursos e na organização da sala, pois, na medida em que os professores se tornam capazes de reorganizar o tempo pedagógico e o planejamento do ensino, eles poderiam criar classes mais igualitárias e evitar os processos de exclusão (MAINARDES, 2007).

Em consonância aos apontamentos de Perrenoud (1999, 2000) e de Mainardes (2001, 2007), Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) definem que as práticas pedagógicas no EEI na perspectiva da diferenciação é muito mais que adaptar e flexibilizar, é possibilitar um caminho diferente de aprendizagem para o mesmo conhecimento escolar. É atender a singularidade sem simplificar o ensino, pois a simplificação “gera a diferenciação negativa que acaba por negar o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado, do qual todos e todas têm direito.” (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018, p. 72).

Nesta partilha, os autores nos possibilitam definir que no EI a aprendizagem está no plano principal e demanda uma diferenciação positiva, “quando reconhece a necessidade de investir na produção de caminhos distintos para acesso a um direito comum.” (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018, p. 81).

Ainda, os autores, se apropriando das pesquisas de Young (2007), apontam que a diferenciação positiva possibilita o acesso de todos ao conhecimento poderoso, aquele que fornece explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo. No que tange a alfabetização em contextos inclusivos, o conhecimento poderoso supera os saberes de caráter abstrato e pouco significativo para crianças de seis anos. “Reconhecer e distinguir letras, grafá-las de forma diferente evidenciam a seleção de conhecimentos, e também de métodos, pouco ocupados com a contextualização e o sentido da linguagem escrita.” Neste cenário, temos uma seleção de conhecimentos procedimentais que, de fato, são fundamentais no processo de alfabetização, “mas que isolados, e estruturados numa organização de progressão da parte para o todo, perdem a dimensão de conhecimento poderoso.” (MESQUITA; RODRIGUES; CASTRO, 2018, p. 82).

O acesso ao conhecimento poderoso, aquele que possibilita a autonomia e emancipação, só é possível quando o acesso é garantido a todos e para além do acesso, que as práticas de ensino potencializam a sua internalização. Isso demanda um processo de ensino que não sonhe a necessidade de atender as diferentes aprendizagens. Ainda, Mesquita, Rodrigues e Castro (2018)

definem que pensar em práticas de diferenciação é planejar um processo de fazerem cada criança progredir no currículo, o que demanda a seleção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem da criança.

Diante deste contexto, sintetizamos que a adaptação é o processo de estabelecer uma relação harmônica entre as dificuldades de aprendizagem dos alunos com a programação curricular proposta, é adaptar o currículo que orientam as práticas de ensino, uma adaptação determinada pelas necessidades de aprendizagens. Já, a flexibilização, propõe o caminho inverso da adaptação, enquanto a adaptação inicia pelo currículo a flexibilização inicia pelas dificuldades de aprendizagens do aluno, é a partir dessas dificuldades que se organiza o currículo. Na diferenciação o processo prevê a organização de um currículo por competências, e, é a partir das competências elencadas pelos professores como essenciais para a apropriação do conteúdo para o aluno PAEE.

Contudo, compreendemos que a Educação Inclusiva é o movimento de garantia de acesso, mas muito mais de permanência do aluno PAEE e para isso é necessário um processo de Ensino Inclusivo o qual tem como pressuposto a desconstrução das práticas de segregação as quais pessoas com deficiência foram historicamente submetidas. Ela requer investimentos de diversas ordens, incluindo a formação continuada dos profissionais de educação, a contratação permanente de profissionais de apoio e a garantia de recursos pedagógicos em quantidade e variedade, capazes de atender às diferentes necessidades educacionais de cada aluno. Não é só adaptar, flexibilizar e ou diferenciar, mas pôr em movimento conhecimentos que guiem práticas de ensino que garantam a aprendizagem de tudo a todos.

Palavras-chave: ensino inclusivo; adaptação; flexibilização; diferenciação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Edição 189, p. 6, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 out. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

GONÇALVES, Eduardo Jorge de Almeida; TRINDADE, Rui. **Práticas de ensino diferenciado na sala de aula**: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. Comunicação apresentada na Universidade Lusófona do Porto, 2010. Disponível em: <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Rev. Acta Scientiarum**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007, 240p.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

MESQUITA, Amélia Araújo.; RODRIGUES, José Rafael Barbosa Rodrigues.; CASTRO, Kelly Paixão de. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. **Rev. Teias**, v. 19, n. 55, p. 70-88, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

AFETIVIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE AS PESQUISAS TÊM REVELADO?

RAUSCHER, Roseli Schaefer
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
roselischaeferauscher@gmail.com

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Este texto objetiva analisar dados de um levantamento de teses e dissertações sobre o tema Afetividade na Educação Infantil, com o intuito de construir um quadro teórico a partir dos estudos existentes. Afetividade é um tema de fundamental importância na fase da pequena infância, visto que a criança precisa se sentir acolhida no espaço dos centros de educação infantil, para que possa desenvolver-se integralmente e usufruir da melhor experiência de aprendizagem nessas instituições. Portanto, é necessário que educadoras e educadores reflitam sobre sua ação na instituição de educação infantil, considerando que os primeiros anos de vida são decisivos para a existência do ser humano. Pensando numa proposta de pedagogia humanizada, que considere o desenvolvimento integral da criança e respeite suas possibilidades e limitações, verificou-se que ela passa por dimensões importantes, sendo que a afetividade, a emoção e as práticas pedagógicas têm um papel destacado.

O levantamento bibliográfico foi efetuado no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Para a análise do material, elencamos três categorias entre os temas apresentados pelas teses e dissertações, partindo das ideias mais recorrentes nos trabalhos. Como recorte temporal utilizou-se o período de 2013 a 2019 na área de Ciências Humanas. O estudo procurou abranger trabalhos a nível nacional. Optou-se pelos descritores do interesse do estudo que são fundamentais na construção de uma pedagogia humanizadora, a saber: educação infantil, afetividade e emoção.

Após o levantamento efetuado, organizou-se o material considerando os seguintes critérios: o primeiro critério foi a leitura dos títulos e resumos das pesquisas, chegando a um total de 30 trabalhos, o segundo foi a eliminação de trabalhos que não apresentaram foco direto no tema de interesse, bem como, foram considerados os trabalhos a partir de 2013 devido a disponibilização na Plataforma Sucupira. Desta forma, chegamos a um total de 21 trabalhos para análise, que foram organizados em três categorias, considerando-se os aspectos que se destacaram, como as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada dos professores, bem como concepções de criança e infância, aliadas a afetividade e emoção. As categorias foram organizadas em: 1) formação

profissional; 2) concepção de criança; e 3) práticas pedagógicas. Neste viés, apresentamos a seguir, alguns aspectos apreendidos, inicialmente, da análise dos trabalhos relativos a cada uma dessas categorias.

- a) vários trabalhos consideraram a formação inicial precária e a formação continuada importante para suprir possíveis lacunas da formação inicial dos profissionais que atuam em instituições de educação infantil.
- b) a concepção de criança é representada em alguns trabalhos pesquisados como um ser de múltiplas possibilidades e que precisa ser respeitado em suas limitações, porém outros trabalhos apontam que certos educadores ainda têm uma visão pedagógica tradicional e utilizam práticas educativas equivocadas.
- c) em todos os trabalhos analisados, a dimensão da afetividade foi considerada importante no desenvolvimento da criança e nas relações educativas, sendo que as práticas pedagógicas têm um papel destacado.

Estas categorias foram escolhidas a partir da leitura dos resumos das dissertações e teses. Todos os trabalhos identificados tratavam de uma forma ou de outra, das três categorias, mas a escolha foi feita com ênfase no objetivo geral destes. Nenhuma pesquisa foi citada nas três categorias, porém a grande maioria foi mencionada em duas categorias devido as características comuns.

Todas as pesquisas identificadas foram realizadas em contextos escolares, das quais a maioria teve como amostra professores, outras tiveram participação de crianças e algumas envolveram pais e equipe gestora. Ainda sobre os contextos estudados, estes foram diversos, escolas localizadas na zona urbana, bairros, escolas públicas e instituições privadas.

Os tipos de pesquisa utilizados também foram vários, entre eles estudos de caso, pesquisa bibliográfica, documental, participante, etnográfica e do tipo exploratório. Estas pesquisas utilizaram diversos instrumentos como questionários, encontros, entrevistas semiestruturadas, observações, registros fotográficos e vídeos.

Na categoria **formação profissional** foram agrupados 12 trabalhos, os quais destacam a formação profissional inicial e a formação continuada como pontos importantes da identidade do professor de educação infantil. Encontraram-se os trabalhos de Milan (2013), Goelzer (2014), Lima (2013), Santos (2017), Castilho (2016), Ribeiro (2013), Pigatto (2016), Faccio (2017), Stoll (2017), Ferreira (2005), Cacheffo (2017) e Pinheiro (2014).

Alguns trabalhos analisados destacam o tema da formação inicial precária (Milan 2013; Goelzer 2014; Faccio 2017; Cacheffo 2017), apontando a formação continuada importante para suprir as carências com relação à dimensão da afetividade. A formação continuada pode contribuir nesse aspecto, como um caminho para a educadora e o educador refletirem sobre suas práticas e aperfeiçoarem as mesmas, buscando na teoria as respostas as suas indagações. Pigatto (2016) e Stoll (2017) consideram importante a formação continuada para a reflexão e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Outros (Lima, 2013; Santos, 2017; Ribeiro, 2013) ressaltam a heterogeneidade

do ser, saber e fazer pedagógico, destacando a necessidade de formação docente que dê mais aprofundamento a etapa da educação infantil para uma melhor compreensão da complexidade do espaço e necessidade do diálogo entre educadoras e educadores, como grupo responsável pela formação das crianças. O trabalho de Ferreira (2015) destacou nos docentes o movimento de afirmação da profissionalidade, através de conquistas como hora atividade para planejamento. A pesquisa de Ribeiro (2013) salienta a falta de tomada de consciência do educador que está na função pela estabilidade e acabou se acomodando. Cacheffo (2017) e Pinheiro (2014) enfocam a lacuna na formação profissional. Para Cacheffo (2017), a formação continuada precisa ser assumida como processo promotor da profissionalidade docente, estruturar-se para atender as necessidades formativas no processo educativo e a formação inicial precisa promover a formação do professor integral, com vista a trabalhar com crianças integrais.

Na categoria **concepção de criança** foram agrupados os trabalhos de Milan (2013), Medeiros (2015), Andre (2016), Caires (2014), Lima (2013), Gaio (2015), Porto (2014) e Rabelo (2017), totalizando 8 pesquisas. Milan (2013) destaca que a compreensão de muitos educadores em relação à concepção de criança como ser em desenvolvimento integral fica comprometida, devido a lacunas na formação inicial. Medeiros (2015) ressalta que existem interações afetivas entre todos os sujeitos observados, sendo que mesmo com a posição dos adultos mediadores que empregam instrumentos pobres, as crianças, resistentes a práticas coercitivas, conseguem construir autonomia entre os pares. Andre (2016) e Rabelo (2017) analisam 2 contextos, entre eles um em que a concepção de infância passa pelo caminho do esvaziamento da subjetividade, o saber e a técnica são verdades absolutas a serem ensinadas e outro caminho, no qual a criança é vista como ser de múltiplas linguagens e há respeito por seus limites e potencialidades. Assim também, Lima (2013) chama atenção para a vivência do cuidado corporal que permite um olhar sensível para com a criança bem pequena, sendo necessárias formas de linguagem e interação diferentes, que não a fala e a escrita. Caires (2014) constatou na instituição analisada um modelo de educação infantil desvinculado das asserções infantis, no qual não há reconhecimento da singularidade da criança. Já nos trabalhos de Gaio (2015) e Porto (2014), ficou evidente a concepção de criança integral, com estímulo a suas potencialidades criativas, capacidade de interação com o meio e com o outro. O trabalho de Boas (2015) destaca a importância de ouvir as narrativas das crianças.

Na categoria **práticas pedagógicas**, destacam-se os trabalhos de Galiani (2013), Medeiros (2015), Andre (2016), Caires (2014), Gaio (2015), Castilho (2017), Porto (2014), Pigatto (2016), Rabelo (2017), Ribeiro (2013), Stoll (2017), Ferreira (2015), Lopes (2015), Cacheffo (2017) e Pinheiro (2014), totalizando 15 pesquisas. Desta forma, Galiani (2013) e Medeiros (2015) abordam a importância da realização da prática docente no sentido de promover as interações harmoniosas entre professora e crianças e entre as crianças. Andre (2016) aborda a questão enfocando dois caminhos a serem seguidos na construção do trabalho das professoras, um se referindo à dimensão de manter-se no anonimato e generalização e o segundo, das educadoras que levam em conta os limites e possibilidades das crianças, como seres de múltiplas linguagens.

Na pesquisa de Caires (2014) evidencia-se a questão das práticas educativas desvinculadas das asserções infantis e carente de articulações construtivas com as famílias, além de discursos sobrecarregados de estereótipos sobre as crianças, destacando a necessidade de refletir a prática pedagógica. Já o trabalho de Gaio (2015) aponta que a prática pedagógica que alia de forma prazerosa, o sensível e o movimento, promove a integração entre educadora e educando de maneira respeitosa, cuidadosa, envolvendo cumplicidade e amorosidade. Enfatiza também, que isso é possível mesmo com as limitações comuns a tantas escolas. Castilho (2016) observa no contexto pesquisado uma interação favorável, a qual revela a relação de afetividade e prioriza o contato com as famílias, criando estratégias para acompanhar a evolução das crianças. Porto (2014) reafirma a posição do trabalho anterior, destacando ainda que as experiências vivenciadas nos espaços escolares estão diretamente relacionadas à qualidade da mediação realizada. Os vínculos afetivos refletem o trabalho das professoras proporcionando ampliação de conhecimentos e autotransformação, segundo Pigatto (2016). O trabalho de Rabello (2017) analisa duas escolas em contextos diferentes e afirma que as práticas educativas são influenciadas pelo contexto social e familiar das crianças. Ribeiro (2013), Stoll (2017) e Ferreira (2015) apresentam resultados que revelam a prática docente a partir de princípios, valores e saberes historicamente construídos, ressaltando a necessidade de formação que leve a reflexão, desconstrução e reconstrução da prática docente. Boas (2015) relata que as narrativas das crianças permitem acesso a sua cultura e favorecem o planejamento das práticas pedagógicas. O trabalho de Lopes (2015) chama atenção para uma concepção equivocada da corporeidade, incoerência entre discurso e prática de profissionais e aponta a pressão das famílias pela aceleração no processo de alfabetização. Cacheffo (2017) e Pinheiro (2014) apontam a maternagem como um dos aspectos constituintes da identidade da professora. Pinheiro (2014) destaca ainda a contradição entre a violência nas instituições escolares em geral em contraste com a afetividade que permeia a relação com os alunos da educação infantil.

Os trabalhos de Porto (2014) e Alves (2019) apresentam a questão da afetividade e dos diferentes olhares para a interação de crianças pequenas com deficiência. Alves (2019) cita que “não basta matricular, é preciso garantir os grupos de pares surdos, para que haja efetivo processo de interação e aprendizagem”. Santos (2013) levanta a questão do preconceito racial, que às vezes aparece nas falas, porém em outros momentos estas mesmas crianças interagem normalmente. A pesquisa de Borges Neto (2016) aborda o tema da homoparentalidade, trazendo questões relacionadas à apresentação da família na atualidade. Todos estes temas trazem em comum, aspectos relacionados à afetividade, vivências afetivas e emocionais. A pesquisa de Faccio (2017) indica que a música é utilizada a partir de concepções inadequadas, tornando seu trabalho superficial, necessitando maior aprofundamento do tema na formação inicial.

A importância da vivência afetiva da professora enquanto pessoa, para que a mesma possa promover uma vivência afetiva para com as crianças, é um ponto comum que apareceu em vários trabalhos, ideia destacada por Lima (2013), Goelzer (2014) e Pigatto (2016), que enfocaram também a necessidade de aprofundamento deste tema na formação inicial.

As problemáticas principais que constituíram o foco das dissertações e teses analisadas versaram sobre investigar a presença da afetividade na prática pedagógica, como as interações contribuem para a construção da autonomia da criança, compreender a relação dos saberes e fazeres docentes e qual a concepção dos professores da educação infantil sobre a infância.

Após a análise dos trabalhos, foi possível constatar que na diversidade das práticas pedagógicas, a afetividade se faz presente como dimensão fundamental na construção da autonomia dos saberes e fazeres pedagógicos. A concepção de infância explicitada nos trabalhos investigados refere-se à criança como sujeito de desenvolvimento integral, ser de múltiplas linguagens, porém há muitos educadores que ainda tem uma visão fragmentada, baseada em pedagogias tradicionais. Vários trabalhos apontam a formação inicial precária e a formação continuada importante para suprir as carências educacionais e lacunas deixadas, principalmente na questão da afetividade. Em todas as categorias, a afetividade foi destacada, sendo instrumento para promover interações, relacionamentos entre crianças e seus pares, com adultos e entre os próprios adultos, os quais só saberão promover a afetividade entre as crianças caso saibam eles mesmos vivenciá-la. Apesar de existirem educadores que preferem as crianças quietinhas e reservadas, elas fazem acontecer interações afetivas entre si. Porém se o educador tem um olhar sensível, voltado ao pleno desenvolvimento da infância, as relações afetivas são o tecido do fazer pedagógico.

Palavras-chave: educação infantil; afetividade; formação profissional; concepção de criança; práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Raquel Domingos. **Interações da criança pequena na educação inclusiva:** contribuições para a educação de surdos. 2019. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

ANDRE, Rita de Cassia Marinho de Oliveira. **Creche:** desafios e possibilidades uma proposta curricular para além do Educar e Cuidar. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BOAS, Selma Nascimento Vilas. **Falar, narrar e desenhar:** o processo de elaboração conceitual sobre o tempo, por crianças da educação infantil. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

CACHEFFO, Viviane Aparecida Ferreira Favareto. **Afetividade na creche: construção colaborativa de saberes e práticas docentes a partir da teoria walloniana.** 2017. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

CAIRES, Tatiane Priscilla. **Relação entre meio afetivo familiar e ambiente escolar:** estudo realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Campinas. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTILHO, Vanessa Maria Redigolo. **Avaliação:** concepções teóricas e práticas no cotidiano da educação infantil e suas implicações. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

FACCIO, Cristiani Maria. **As práticas pedagógicas musicais dos professores na educação infantil.** 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

FERREIRA, Silveria Nascimento. **Um desconhecido a porta:** os discursos das professoras da educação infantil sobre o ser, o saber e o fazer docente. 2015 190 f. Dissertação (Mestrado em educação contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

GAIO, Rosilene Maria da Silva. **Um olhar sobre educação infantil:** e a arte onde está? E o corpo como está? 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil:** as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LIMA, Mariana Parro. **Vitória vai à escola:** o papel da afetividade na formação de professores da educação infantil. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LOPES, Juliana Aparecida Pereira. **A corporeidade na segunda etapa da educação infantil de uma escola da rede particular:** o que pensa a professora? Como se posiciona a família? 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2015.

MEDEIROS, Maria Fabricia de. **Autonomia Infantil:** uma análise das interações entre crianças e professoras na Educação Infantil. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MILAN, Simone Galiani. **A afetividade nas práticas pedagógicas:** o professor de educação infantil como mediador no processo de construção das interações sob a perspectiva de Henri Wallon. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

NETO, Pedro Pinheiro Borges. **Família e homoparentalidade:** o que pensam as crianças? 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

PIGATTO, Carolina Zasso. **Vínculos afetivos na educação infantil:** desafios na auto(trans)formação permanente de professores. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão. **Docência na educação infantil: ofício, atividade e saúde.** 2014. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PORTO, Vivia Camila Cortes. **Afetividade nas práticas pedagógicas:** implicações para o desenvolvimento da criança pequena com deficiência. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RABELO, Jeriane da Silva. **A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança:** sentimentos e ações em turmas de pré-escola. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RIBEIRO, Andressa Francine Paes. **As representações das professoras de educação infantil:** o seu olhar, da equipe gestora, da APM e da família de um CMEI de Curitiba. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, Jussara Nascimento dos. **Preconceito racial em foco:** uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em educação: história, política, sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Luizyana Magda Coelho dos. **O coordenador pedagógico da educação infantil na perspectiva de seus professores.** 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

STOLL, Ana Paula Nunes. **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na educação infantil e sua relação com os saberes docentes.** 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

APONTAMENTOS SOBRE O CURRÍCULO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS AULAS DE MATEMÁTICA

VIANA, Sidney Leandro da Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
sidneylviana@icloud.com

LOZADA, Claudia de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
cld.lozada@gmail.com

Segundo o principal documento norteador da Educação Básica no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a BNCC, os conhecimentos matemáticos são fundamentais para o processo de formação de todos os indivíduos, uma vez que a sua aplicação na sociedade se dá a partir de um vasto repertório de situações do cotidiano. Nesse sentido, a inclusão de outros temas no currículo oficial de Matemática, como a Educação Financeira, contribui significativamente não só para a inovação curricular, mas também para preparar os alunos para o desenvolvimento da competência crítica para tomada de decisões, para uma compreensão do papel da Matemática na sociedade (SKOVSMOSE, 2001), fornecendo-lhes subsídios para o exercício pleno da sua cidadania. Sendo assim, este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado que aborda a inserção da Educação Financeira na Educação Básica, e aqui trazemos os principais pontos levantados pela pesquisa bibliográfica e documental.

Ao analisar o currículo da disciplina de Matemática organizado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e compará-los com outros documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNS (BRASIL, 1997, 1998) percebemos que uma das principais diferenças é a obrigatoriedade do ensino de conceitos de Educação Financeira nas aulas de Matemática, que anteriormente figuravam em abordagens como tema transversal. É importante salientar que o conceito de Educação Financeira foi recomendado no contexto educacional em 2005 por um documento publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

A educação financeira pode ser definida como “o processo pelo qual consumidores/ investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem estar financeiro”. (OCDE, 2005, p. 5).

A OCDE recomendava também que os países estruturassem programas para disseminação da Educação Financeira tanto nas escolas quanto para o público em geral e que os sujeitos fossem educados financeiramente desde cedo, de modo a desenvolverem hábitos adequados de gestão dos seus recursos, bem como propunha a capacitação dos docentes para inserir os temas de Educação Financeira nas aulas. Para viabilizar essas ações no contexto brasileiro, foi criada em 2010 a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) com o objetivo de “contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes.” (ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA, 2010, p. 1).

A ENEF foi instituída por meio do Decreto nº 7397 de 22 de dezembro de 2010 com a “finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores.” (ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA, 2010, p. 1). Aqui um dos pontos centrais era a educação previdenciária, mas pouco se viu ao longo tempo este tema ser colocado como destaque, principalmente nas raras ações nos contextos escolares, sendo que os demais temas de Educação Financeira ganharam mais espaço e a reforma da previdência ocorrida em 2019 trouxe várias alterações, sendo de extrema importância o conhecimento por parte do público escolar e do público em geral, pois afeta a forma como os sujeitos organizam a gestão dos seus recursos e de sua vida pessoal após se aposentarem.

Deste modo, a ENEF ao longo desses anos promoveu diversas ações para a disseminação da Educação Financeira, embora ainda nas escolas, a temática fosse abordada pontualmente e de modo transversal, pois há uma cultura escolar de observância dos conteúdos oficiais presentes no currículo oficial e em geral poucos professores incluem outros temas em suas aulas por diversos fatores, sendo fatores centrais, o cumprimento do conteúdo programático no prazo determinado e o desconhecimento de outros conteúdos e suas formas de abordagem.

Numa análise preliminar da BNCC (BRASIL, 2018) constatamos que a Educação Financeira é prevista desde os anos iniciais até os anos finais do Ensino Fundamental tendo como conteúdo norteador o sistema monetário nacional. Embora os conteúdos sejam bem básicos, isso não impede que os professores organizem o seu planejamento pedagógico trabalhando com temas mais amplos de Educação Financeira como o orçamento doméstico, a poupança, cartões de créditos, financiamentos, empréstimos, investimentos e planejamento financeiro, sendo a contextualização desses temas um fator crucial para que os estudantes possam desenvolver novos hábitos financeiros. Em relação ao Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018) traz implícito nos conteúdos de matemática financeira e em caráter transversal a possibilidade de abordagem de temas de Educação Financeira como pudemos verificar em uma das habilidades previstas (a habilidade EM13MAT203) que coloca que os alunos devem aprender a “aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.” (BRASIL, 2018, p. 534).

Com base no que foi analisado no currículo da Educação Básica, é fundamental que o professor amplie os temas de Educação Financeira, aprofundando-os para que os alunos desenvolvam outras competências e habilidades além daquelas listadas para o Ensino Fundamental e que precipuamente se concentram no sistema monetário e cálculo de porcentagens, acréscimos e decréscimos. Até mesmo porque em 2020, houve a revogação da ENEF de 2010, e publicada uma nova ENEF pelo Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020 do Poder Executivo que instituiu a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF com o objetivo geral de promover a educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no País.

Nota-se aqui, uma expansão da abrangência da ENEF que anteriormente focava na educação financeira e previdenciária, e agora foca na educação financeira e outros três aspectos importantes que são a seguridade, a previdência e a parte fiscal, que afetam diretamente a vida dos sujeitos no que diz respeito ao seu bem estar, saúde, atendimento de suas necessidades por meio da assistência social visando assegurar a sua dignidade e para isso está inserido num sistema contributivo para cobrir os riscos derivadas das perdas e/ou redução de sua capacidade laboral e/ou de seus meios de subsistência, assim como o pagamento de tributos relativo à esfera fiscal e que são definidos por lei. Percebe-se, contudo, que a nova ENEF não coloca o tema investimento como um preceito, que desde 2005 é defendido pela OCDE quando o coloca em sua definição de Educação Financeira.

Por outro lado, pudemos constatar que a mídia, em especial, diversos canais do YouTube apresentem este tema, captando novos investidores em diversos setores e as startups também estimulam o investimento, mas ainda as pessoas precisam de maior informação sobre como e em que investir, pois há relatos de vários investidores que caíram em golpes e de manobras permitidas por lei, como a valorização das ações da GameStop nos Estados Unidos, por meio de um procedimento chamado de “short stocks”, no qual o investir lucra quando o valor do ativo cai.

Assim, espera-se que as ações a serem promovidas pela nova ENEF de fato disseminem tais conhecimentos – tanto no âmbito escolar, quanto para o público em geral – pois o contexto pandêmico revelou uma face da realidade na qual muitas famílias não tinham reserva de emergência, por exemplo, assim como muitos brasileiros exercendo trabalho informal estão descobertos pelo sistema previdenciário e seus impactos aparecem quando há redução na capacidade laboral em idade mais tenra, geralmente acima dos 65 anos, considerando-se a expectativa de vida de 73,1 anos para os homens e de 80,1 anos para as mulheres, segundo relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicado em 2020.

Portanto, é fundamental que os sujeitos tomem consciência e adquiram hábitos financeiros saudáveis desde cedo com a finalidade de administrar situações imprevistas e manter o equilíbrio de suas finanças, garantindo seu bem-estar presente e futuro. No livro *O valor do amanhã: ensaio sobre a natureza dos juros* de autoria de Eduardo Giannetti, o autor fala sobre as escolhas que as pessoas fazem ao longo da vida e como afetam o futuro com consequências desejáveis e indesejáveis e que o hábito de poupar, por exemplo, não é estimulado na infância, o que pode

desencadear um comportamento de desfrutar sempre de algo momentâneo sem se preocupar com outros ciclos de vida no qual as reservas financeiras sejam necessárias. Giannetti (2012) coloca três características básicas para se poupar: antevisão (observação do tempo e suas características), a estratégia (soluções para os problemas) e a implantação dos planos (que consiste em executar as soluções encontradas para os problemas), sendo que em síntese, compõem a forma como se retém o recurso financeiro e o administra diante das adversidades, considerando o aspecto temporal que é o presente e o futuro e a questão da sobrevivência e do passar do tempo, quando o sujeito se defronta com a velhice e com as necessidades específicas que ela impõe. Então, o autor recomenda que a Educação seja um veículo para conscientizar os sujeitos acerca do amanhã e da necessidade de poupar para garantir um futuro digno e equilibrado financeiramente.

No tocante a esses hábitos financeiros ressaltados por Giannetti (2012) em sua obra, Lusardi (2003) alerta para a necessidade de inserir os alunos desde cedo na temática do Ensino Financeira como colocado pela OCDE (2005), principalmente no que diz respeito ao planejamento financeiro, uma vez que o planejamento financeiro “[...] explica a situação financeira de muitas famílias” (LUSARDI, 2003, p. 158, tradução nossa), complementando também com o fato de que os alunos devem realizar atividades que promovam o aprendizado de investimentos e previdência, afim de modificar o cenário da terceira-idade constatado em seus estudos. Essa inserção conforme apresenta a autora traz benefícios significativos para os alunos, uma vez que além de trabalhar na perspectiva do futuro, possibilita que possam trabalhar nas dimensões temporais do passado e presente a partir de questionamentos como “Quais erros financeiros eu já cometi e não quero cometer mais?”, “Essa promoção é, de fato, uma promoção?”, ou ainda “Quais os impactos dessa compra no meu planejamento familiar?”.

Tais questionamentos estimulam o desenvolvimento da competência crítica dos alunos, assunto debatido pelos estudos de Skovsmose (2001) a partir da Educação Matemática Crítica que, além de formar o cidadão para resolver as problemáticas do seu cotidiano, possibilita que o indivíduo possa construir novos hábitos, como os hábitos financeiros.

Além do mais, outro fator que Lusardi (2003) destaca em seus estudos é o fato de que fornecer uma Educação Financeira na qual o aluno possa examinar as situações do seu cotidiano permite que eles possam enxergar formas de obterem uma aposentadoria mais tranquila, indo além das estimativas das pessoas da terceira idade que se aposentam tendo somente o sonho da casa própria realizado. Para Lusardi (2012), uma das formas de propor que os alunos reflitam sobre o futuro é propiciar que eles possam refletir sobre as temáticas que envolvem a aposentadoria, abordando, também, outras formas deles garantirem segurança na terceira idade, como a compra de ações e variedade de investimentos.

A partir destas perspectivas, enfatizamos que uma forma de se trabalhar essas temáticas é a resolução de problemas que contextualizem situações envolvendo a aposentadoria e investimentos. Questionamentos como “qual é o mais viável: pagar a aposentadoria privada por 30 anos ou investir no Tesouro Direto?” permitem que os alunos possam fazer pesquisas, simulações acerca das



taxas de aplicação, rendimento e de resgate, a fim de compará-los e tomar consciência do que é melhor para alcançar uma estabilidade financeira e que refletirá na terceira idade.

Segundo Lusardi (2012), esses questionamentos não só permitem uma avaliação sobre qual a melhor opção financeira para os alunos, mas também um aprendizado que é consequência do trabalho de pesquisa, como por exemplo, o conteúdo de porcentagem, o qual muitos alunos apresentam dificuldades de compreensão, o que Lusardi (2012) escreve como consequência da falta de letramento numérico dos alunos. Deste modo, problematizar e criar um cenário de investigação possibilita que o aluno reflita acerca de suas ações e busque uma forma de reagir à problemática apresentada e durante esse processo, adquira conhecimentos acerca do conteúdo que são fundamentais para desenvolver a sua estratégia de resolução.

Esses cenários de investigação, por sua vez, devem ser constituídos de recursos didáticos variados, a fim de permitir ao aluno uma variedade de contextos de aplicação para o conhecimento a ser adquirido (LUSARDI, 2012). Uma das formas de variar esses recursos é usar as tecnologias digitais, uma vez que hoje dificilmente um aluno não possui o seu próprio *smartphone*. A partir dele, alguns aplicativos de organização das finanças podem ser utilizados através da contextualização de uma situação de compra, venda e até mesmo de investimentos, possibilitando que os alunos possam se apropriar dos conceitos de Educação Financeira apresentados por meio das situações. Essa apropriação da situação por parte do aluno permitirá que ele ressignifique alguns conceitos que ele mesmo já traz consigo, um dos pilares da teoria da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012). Ao ressignificar, o aluno constrói uma rede de conceitos que conecta os novos conhecimentos adquiridos aos conhecimentos prévios que ele traz para o ambiente da sala de aula. Para Lusardi (2003) a consideração desses conhecimentos prévios é de suma importância para a construção de um cenário de investigação pois motivará o aluno na busca de ferramentas para a manutenção do patrimônio financeiro quando estabilizado e, no melhor de todos os casos, o motivará a encontrar formas de multiplicar esse patrimônio, como a compra de ações, visto que a compra de ações para garantir uma aposentadoria que vai além do imóvel como único bem financeiro na velhice é uma pauta não trabalhada em sala de aula (LUSARDI, 2003).

Além dessa perspectiva, cenários que permitem que o indivíduo possa ressignificar os seus conhecimentos prévios promovem uma discussão entre os alunos acerca das vantagens de algumas atitudes, como por exemplo poupar. Para Lusardi (2003) quando o aluno percebe que poupar traz uma segurança para momentos de emergência, bem como previne de futuras instabilidades financeiras e possibilita que a pessoa que poupa seja vista como um exemplo entre os seus familiares, amigos e pessoas ao redor, o aluno poderá se sentir motivado a praticar esse hábito de uma forma mais benéfica para o seu relacionamento com o próprio dinheiro, indo além da ideia de somente poupar para comprar algo que deseja.

Baseado nisso, uma das formas de estimular a consciência dos pontos positivos da poupança é auxiliar a prática pedagógica com jogos que trabalhem o objetivo do aluno de acumular riquezas. Esses jogos podem ser digitais ou de tabuleiros, como por exemplo o *League of Legends*, mais conhecido como LOL, e como jogo de tabuleiro temos o jogo Piquenique. Em ambos os



jogos, os alunos devem acumular valores enquanto lidam com cumprimento de missões (no caso do LOL) e pagamentos de contas (no jogo Piquenique) para avançarem de nível. O ensino de Educação Financeira pode ser complementado com o uso de sites que simulam a rentabilidade dos investimentos, como o site Invest New\$, o XP Investimentos, que simulam o valor de resgate após o período de tempo. Neste caso, o professor pode orientar o aluno para o fato de que ele pode investir uma determinada quantia mensalmente e calcular, qual seria o valor de resgate após um período de tempo, podendo ser o período que o aluno levará para se aposentar. Um outro recurso didático são os jogos como o Banco Imobiliário que tem como objetivo fazer com o que o aluno desenvolva estratégias para se manter até o final do jogo com o maior valor de dinheiro possível, recorrendo a compra e venda de ações.

Além disso, no que se refere à previdência, retomamos os dizeres de Lusardi (2003) no sentido de destacar a necessidade de campanhas que tenham por objetivo preparar o aluno para uma aposentadoria mais tranquila, isto é, garantir que o indivíduo possa modificar os seus hábitos no presente para que o seu futuro seja com estabilidade econômica. Segundo os estudos realizados pela autora, a falta de percepção dos alunos sobre futuras instabilidades econômicas reflete na construção de significados como os de investir e poupar, já discutidos anteriormente.

Deste modo, para trabalhar a construção de hábitos que garantam uma aposentadoria mais tranquila, Lusardi (2003) alerta para a possibilidade de estimular o aluno a examinar as oportunidades financeiras que surgem, levando em consideração o contexto que ele está inserido. Considerar o real contexto do aluno e não somente as situações semirreais garante que ele possa refletir, de fato, sobre os seus hábitos (LUSARDI, 2012) e uma forma de garantir esse exame acerca das oportunidades é apresentar aos alunos as opções disponíveis de aposentadoria para esses alunos, de modo que eles possam avaliá-las, considerando se serão ou não suficientes. Para tal, Lusardi (2012) orienta que a apreensão desses conceitos básicos de Educação Financeira como a previdência e aposentadoria virá de exemplos que os alunos já trazem consigo, como a situação financeira de alguns familiares e conhecidos. Logo, apontar as dificuldades desses indivíduos que serão exemplificados pelos alunos o trará para a dimensão da autorreflexão, de modo que ele busque uma ação para modificá-la (SKOVSMOSE, 2001). Um outro aspecto a ser considerado no referencial teórico de Lusardi (2003, 2012) é o fato de que a autora leva em consideração as desigualdades econômicas que existem, buscando promover uma justiça social. Em outras palavras, as orientações dessa autora não visam igualar as finanças e hábitos financeiros de todos os alunos, pelo contrário, servem como sustento para que as práticas docentes a serem realizadas em sala de aula promovam o equilíbrio no relacionamento do aluno com o dinheiro, valorizando o contexto em que ele está inserido.

Com base no que brevemente expusemos, esperamos vislumbrar caminhos para a consolidação do ensino de Educação Financeira com ênfase na construção dos conceitos de investimento, poupança e previdência, considerando contextos reais para a promoção de uma aprendizagem significativa e a competência crítica dos alunos da Educação Básica, pois a Educação Financeira como bem coloca Lusardi (2003) influencia diretamente no comportamento

da economia não só do indivíduo, mas do país e da região em que estes indivíduos estão inseridos, sendo necessárias práticas educacionais que vão além de seminários e campanhas sobre as temáticas, uma vez que por si só essas ações não são capazes de fornecer os conhecimentos necessários para que os indivíduos possam modificar os próprios hábitos, sendo de extrema relevância recursos didáticos e metodologias que promovam uma conscientização sobre a importância de educar-se financeiramente numa perspectiva de presente e de futuro considerando-se os projetos de vida dos alunos.

Palavras-chave: educação financeira; educação básica; currículo de matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/es/enef/?doing_wp_cron=1623257906.8922829627990722656250. Acesso em: 4 maio 2021.

GIANNETTI, E. **O valor do amanhã**: ensaio sobre a natureza dos juros. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

IBGE. **Em 2019, expectativa de vida era de 76,6 anos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releas-es/29502-em-2019-expectativa-de-vida-era-de-76-6-anos>. Acesso em: 29 maio 2021.

LUSARDI, A. Numeracy, financial literacy, and financial decision-making. **Numeracy 5**, 2012.

LUSARDI, A. **Saving and the effectiveness of financial education**. [S. l.]: Wharton Pension Research Council Working Papers, 2003.

MOREIRA, M. A. La teoría del aprendizaje significativo crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. **Unión**, San Cristobal de La Laguna, v. 31, p. 9-20, 2012.

OCDE. **Recomendação sobre os princípios e as boas práticas de educação e conscientização financeira**. [S. l.]: OECD, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/%5BPT%5D%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA GRADUAÇÃO: UMA PROPOSTA AO ENSINO DE ECOLOGIA

MARTINS, Kevin Campos
Universidade Federal Fluminense (UFF)
kcampos@id.uff.br

MENDONÇA, Juliana Munhoz
Universidade Federal Fluminense (UFF)
munhozjuuh@gmail.com

ALEXANDRE, Brenda da Rocha
Universidade Federal Fluminense (UFF)
brenda_alexandre@id.uff.br
Financiamento: CNPq e UFF

As Metodologias Ativas nos processos de ensino-aprendizagem têm sido adotadas em diferentes áreas do conhecimento e segmentos educacionais, seja em busca de melhorias na formação dos discentes enquanto futuros profissionais - como no caso do Ensino Superior - ou como estratégias para situações de exceção, tal como durante a pandemia de COVID-19. Experiências desenvolvidas no âmbito das Metodologias Ativas constituem o pano de fundo do presente estudo, mais precisamente a Aprendizagem Baseada em Problemas - *Problem Based Learning (PBL)*. Trata-se da modalidade em que os estudantes, sob orientação de professores e/ou tutores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscar – individualmente e em grupo – interpretações coerentes e soluções possíveis diante do cenário proposto (MORAN, 2018). Nesse contexto, a metodologia proposta tem sido construída entre discentes, estudantes de monitoria e docentes no âmbito da disciplina de Ecologia do curso de graduação em Geografia desde 2019, o qual foi submetido a adaptações no semestre 2020.2 devido à necessidade de atividades não presenciais no contexto da pandemia.

O objetivo consistiu em promover o pensamento crítico e o desenvolvimento de habilidades em duas etapas: (I) pesquisa bibliográfica, metodologia científica e compreensão de artigos científicos; (II) construção de argumentação entre os conceitos ecológicos e as problemáticas ambientais identificadas pelos estudantes.

Enquanto procedimento metodológico, foram propostas duas atividades compostas de etapas de pesquisa e construção de conteúdo, como detalhado no Quadro 1. A turma foi estimulada para se organizar em grupos de 4-5 integrantes, ocorrendo somente duas exceções: um estudante que optou pela atuação individual devido à falta de acesso à internet para reuniões virtuais, bem como outro que preferiu desenvolver um projeto individual específico sobre seu cargo profissional.

Eixo 4 – Processos Educativos

Quadro 1 – Descrição das Atividades

Atividade 1	Etapas	
	1. Orientações Gerais	1.1 Escolher um (a) tomador (a) de decisão. O trabalho do grupo será direcionado a este tomador de decisão.
		1.2 Escolher um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030, ONU) para relacionar em seu trabalho.
	2. Busca de Artigos	2.1 Escolher dois artigos (publicados em revista de Qualis no mínimo B1 pela plataforma Sucupira): (a) problemática sobre a conservação dos ecossistemas no Brasil; (b) valores da conservação dos ecossistemas (este trabalho pode ser em qualquer país).
	3. Análise de Resultados	3.1 Indicar quais artigos o grupo trabalhou (nomes dos artigos, autores (as) e ano).
3.2 Copiar e colar os resultados efetivos de cada artigo de forma literal (pode copiar gráficos ou tabelas desde que sejam necessárias).		
3.3 Explicar, de forma geral, quais métodos foram utilizados para alcançar os resultados.		
3.4 Explicar, com suas palavras, como aquele resultado se relaciona a um argumento para cada artigo: (a) escolher um conceito trabalhado nas aulas de Ecologia e inserir na argumentação; (b) valorizar o caráter argumentativo baseado em evidências e não opiniões subjetivas sem suporte empírico; (c) basear os argumentos na discussão e/ou conclusão dos artigos escolhidos.		
Atividade 2	1. Orientações Gerais	1.1 Utilizar os dois artigos trabalhados na Atividade 1 e buscar mais um: (a) de tema livre, desde que seja possível dialogar com os outros dois artigos; (b) a busca deve seguir os mesmos critérios anteriores; (c) é livre a escolha de mais trabalhos além dos três obrigatórios, não necessitando ser Qualis mínimo B1, mas não podem fugir do tema.
	2. Apresentação	2.1 Construir uma apresentação em slides: (a) direcionada a um (a) tomador (a) de decisão; (b) baseada na relação Problema vs Solução construída na Atividade 1, de forma a convencer o tomador de decisão que a solução apresentada pelo trabalho é válida; (c) permitido gravar entrevistas ou reuniões fictícias, convidar uma pessoa externa para atuar como (a) tomador (a) de decisão na gravação, etc.
		2.2 Obrigatoriamente: (a) mostrar a relação do trabalho com um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU (Agenda 2030). Permitido que seja o mesmo da Atividade 1; (b) usar algum dado oficial de bases como IBGE, INMET, EMBRAPA, etc; (c) usar um conceito de Ecologia, trabalhado nas aulas ou não.

Fonte: os autores.

Além das orientações descritas na Tabela 1, os grupos apresentaram um momento de diálogo coletivo sem caráter avaliativo durante uma aula remota, após cinco semanas desde que a atividade foi apresentada. Nesta oportunidade, puderam mostrar previamente como estavam construindo a estrutura da apresentação final prevista na Atividade 2, expondo resumidamente as ideias pensadas até então, possibilitando que a turma, os estudantes de monitoria e o docente discutissem questões também de interesse de outros grupos. Após duas semanas desde esta

discussão coletiva, procederam-se as avaliações pré-gravadas e apresentadas de maneira remota, seguindo as seguintes orientações do Quadro 2.

Quadro 2 – Estrutura da apresentação final

Apresentação final	
Tempo	10 a 15 min
Formato	Slides
Estrutura	Capa: título do trabalho, nome dos estudantes, disciplina, professor, monitores e logotipo da universidade.
	Introdução: mostrar a importância do estudo, sua relevância. Fazer uso dos conceitos de Ecologia escolhidos.
	Desenvolvimento: mostrar como os artigos escolhidos dialogam entre si, incluindo os dados de bases oficiais (INPE, IBGE, etc.). Deixar evidente as principais mensagens dos artigos.
	Conclusão: apresentar as conclusões do grupo sobre o que foi analisado. Dica: fazer um organograma, indicando os principais aspectos do trabalho, bem como seus resultados.

Fonte: os autores.

As atividades anteriormente descritas podem ser compreendidas como Metodologias Ativas, as quais compreendem práticas em que os alunos são protagonistas, baseando-se no desenvolvimento do aprendizado a partir de experiências que possibilitem a solução dos desafios que envolvem a prática social (LOVATO et al., 2018; BERBEL, 2011). Na medida em que as metodologias ativas pressupõem um estudante autônomo (i.e., que autogerencie seu processo formativo), propiciam utilizar a problematização como metodologia de ensino-aprendizagem, com a meta de alcançar e motivar estudantes mediante ao problema apresentado como meio educacional para relacionar sua história e ressignificar suas descobertas (FIALHO; MACHADO 2017). Nesse sentido, a metodologia aplicada é a Aprendizagem Baseada em Problemas, que pode ser definida, segundo Guisso et al. (2019, p. 27), como:

[...] uma estratégia de ensino-aprendizagem cooperativa e colaborativa, que insere o estudante em uma realidade muito próxima àquela que enfrentará no mundo profissional, permitindo o desenvolvimento dos conteúdos e a aquisição de novos conhecimentos por meio de situações-problema. Configura-se como uma alternativa interessante para atender aos anseios de uma geração tecnológica e desafiadora, por suas características de trabalho em grupo, relacionamento próximo com o professor e pela promoção da autonomia.

Portanto, oportunizar aos alunos uma experiência próxima da realidade do campo de atuação profissional, mostra-se de suma relevância para uma formação mais completa. A disciplina de Ecologia, enquanto componente curricular obrigatório do curso de ensino superior em Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF), envolve a apresentação de conceitos fundamentais para a resolução de problemáticas ambientais, presentes nas carreiras de geógrafos (as). Por conseguinte, uma demanda premente do curso de graduação para formação de bacharelado e licenciatura em Geografia é a construção coletiva de novas práticas pedagógicas, as quais

associem metodologias ativas ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos ecológicos, essenciais para análise crítica da (in)justiça ambiental no espaço geográfico.

Na atualidade, um dos maiores desafios de nossa sociedade é o negacionismo científico, cuja reincidência sistemática tem resultado em sérios prejuízos predominantemente sociais, econômicos e ecológicos que poderiam, por sua vez, culminar em um colapso civilizatório (LAYRARGUES, 2020; SZWAKO, 2020). Tornando-se assim, fundamental o esforço de intensificação da formação cidadã a partir da Educação Ambiental Crítica que visa o sujeito ecopolítico dotado de conhecimentos científicos, abrangendo bases ecológica, social, econômica, política e cultural de conexão entre justiça ambiental, realidade desigual e transformação social (LAYRARGUES, 2009; LAYRARGUES, 2020).

Além disso, a necessidade de ensino remoto imposta pela pandemia de COVID-19 exigiu o desenvolvimento ou aprimoramento dessas práticas em sala de aula para formação de profissionais de ciências sociais atuantes no contexto ambiental. De acordo com Palmeira, Silva e Ribeiro (2020), tais práticas devem visar o engajamento dos alunos de forma a atingir as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, no processo de ensino aprendizagem. Ainda segundo os autores, as metodologias ativas são propostas que podem ter impacto nas perspectivas dos estudantes em relação ao ensino superior “através da resignificação do seu modo de aprender, fomentando a sua autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e analítico” (PALMEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2020, p. 9).

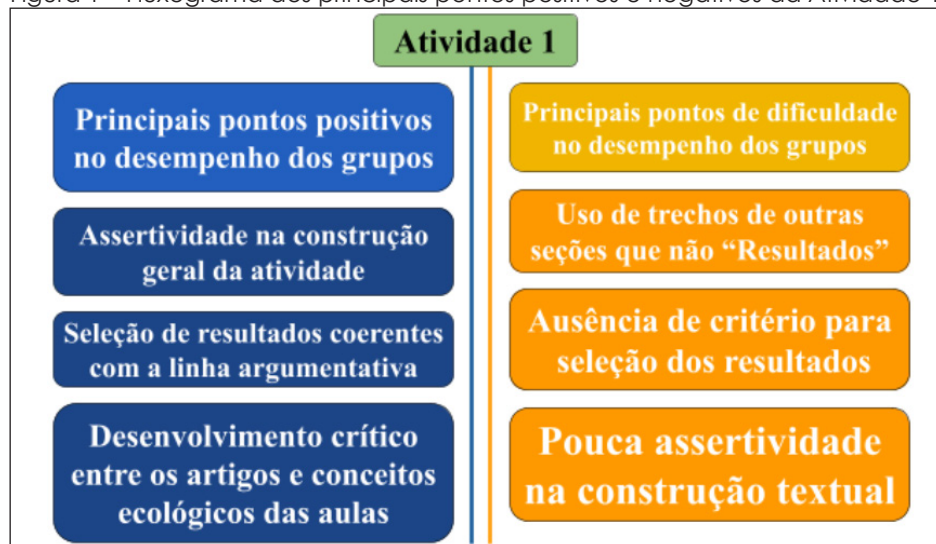
Nesse contexto, a resolução da Universidade Federal Fluminense de Nº 160/2020 regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, acerca das atividades de avaliação de aprendizagem em seu Capítulo III, art. 14, estabelecendo que: “A definição dos instrumentos avaliativos aplicados durante todo o período letivo remoto deve priorizar os processos de avaliação na forma continuada.” (BRASIL, 2020, p. 7). Ainda no Cap. III, em seu art. 15, consta a possibilidade de escolha do docente quanto à definição da modalidade avaliativa, como trabalhos e atividades práticas. Estando, portanto, os procedimentos aqui descritos em consonância com o previsto na regulamentação.

A presente proposta teve como foco um problema ambiental, relacionado ao conteúdo da disciplina. A partir disso, os estudantes foram convidados a apresentar uma solução ao problema, direcionada a um tomador de decisão para apresentação final. A partir da escolha do profissional a ser persuadido, os grupos deveriam definir os demais pontos da atividade - objetivo de desenvolvimento sustentável, problemática e solução. Assim, as buscas tanto pelo tomador de decisão, quanto pelo tema por parte de cada grupo, tornam o processo ainda mais ativo para os estudantes, visto que todos os processos partem de suas pesquisas.

Analisando os resultados da Atividade 1, foi possível observar os principais aspectos relacionados ao desempenho dos grupos nas atividades propostas (Figura 1). A maioria dos grupos atendeu a proposta, com seleção criteriosa dos resultados (Etapa 3.2), escolhendo aqueles que de fato poderiam auxiliá-los posteriormente nas suas argumentações. Além disso, conseguiram identificar e apontar as metodologias utilizadas pelos artigos (Etapa 3.3), realizando uma interpretação crítica dos resultados ao relatarem com suas palavras o que os artigos apresentavam, bem como

o uso coerente dos conceitos de ecologia para a argumentação (Etapa 3.4). Os grupos que não obtiveram tanto êxito demonstraram dificuldade na identificação da seção de Resultados nos artigos, usando por vezes trechos referentes à Introdução, também houve aqueles que não demonstraram discernimento na seleção dos resultados, fazendo apenas a retirada integralmente. Em alguns casos não foram realizadas todas as etapas, em especial a descrição dos métodos utilizados nos artigos.

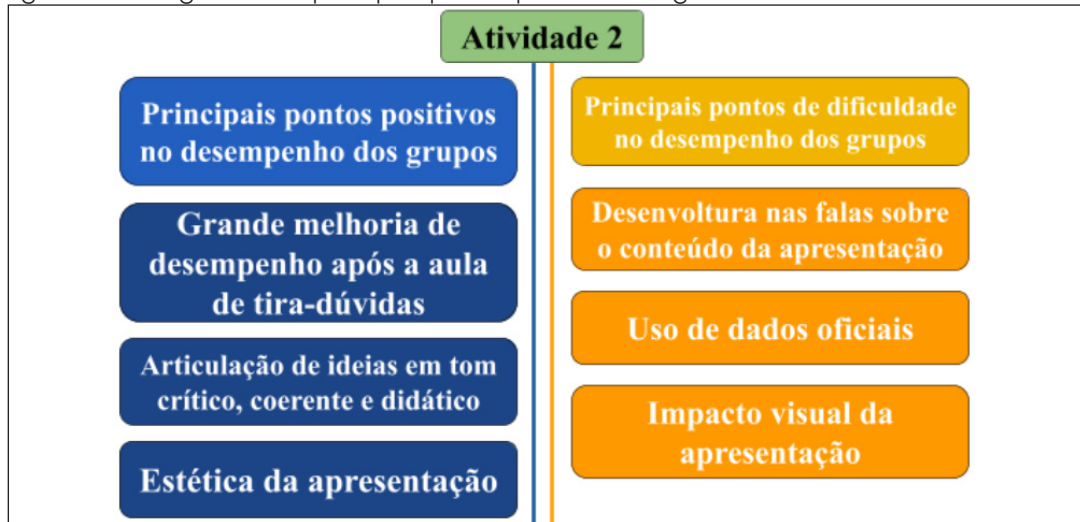
Figura 1 – Fluxograma dos principais pontos positivos e negativos da Atividade 1



Fonte: os autores.

Em relação à Atividade 2, os grupos demonstraram amadurecimento no desenvolvimento da atividade e aproveitaram significativamente a oportunidade de tirar dúvidas para a construção da apresentação final. As orientações foram principalmente sobre a estrutura, qual linha argumentativa seguir, quais dados dar prioridade e questões estéticas para tornar a apresentação mais didática e assertiva. Quanto à apresentação, os grupos fizeram uso dos mais diversos recursos visuais (fotos, ilustrações, gráficos, esquemas, simulação de entrevista) o que auxiliou em suas falas. Quanto às explicações, os estudantes alcançaram o resultado esperado, com boa articulação de ideias e falas seguras. Os grupos que ficaram mais distantes do esperado não conseguiram fazer conexões entre os conteúdos e resultados. O pouco uso de dados oficiais, além de menor desenvoltura tanto nas falas quanto na forma de construir a parte visual dos slides também foi observado nesses grupos.

Figura 2 – Fluxograma dos principais pontos positivos e negativos da Atividade 2



Fonte: os autores.

Em estudo realizado por Gonçalves, Silva e Castro (2018), a fim de identificar os efeitos da PBL no ensino superior, constatou-se que ela possibilita a formação de profissionais que busquem sempre estar atualizados através de um aprendizado contínuo dentro de suas áreas de atuação. Além disso, os autores observaram que,

Os estudos apontam a demanda por inclusão de modelos focados nas necessidades atuais e futuras dos estudantes, levando em consideração que algumas habilidades como avaliação crítica, adaptabilidade, pesquisa científica, trabalho em equipe certamente serão exigidas, assim é necessário preparar os alunos para ao mercado de trabalho com conhecimentos teóricos e experiências práticas para iniciar sua vida profissional de forma mais ampla e aptos para ingressar no ambiente de trabalho. (GONÇALVES; SILVA; CASTRO, 2018, p. 21).

Os elementos apontados pelos referidos autores, fizeram-se presente nos objetivos almejados pelas duas atividades propostas, em especial a pesquisa científica, visto que para obter melhores perspectivas de uma situação real de análise é necessária a busca por trabalhos de referência, bem como o entendimento do contexto (social, político, econômico) em que está inserida. Partindo disto, a criticidade na escolha dos artigos científicos e na tomada de decisão, são fundamentais para alcançar propostas mais contundentes de resolução de problemáticas ambientais.

No que diz respeito ao desenvolvimento de metodologias como a PBL no ensino remoto, mostram-se como uma inter-relação que oferece "maior flexibilidade de tempo e espaço aos estudantes, e que, adicionalmente, possibilitam que os docentes desenvolvam aulas em plataformas digitais, com a mesma qualidade dos encontros presenciais tradicionais." (PALMEIRA; SILVA; RIBEIRO, 2020, p. 9). A intenção ao fazer uso de metodologias ativas é justamente proporcionar às turmas uma experiência de estudo que possibilite o máximo de trocas de conhecimento entre os alunos, o que pode ser prejudicado no contexto de ensino remoto. Mesmo àqueles que optaram por construir

seus trabalhos individualmente, tiveram momentos de tirar dúvidas e trocar informações com os tutores ao longo do semestre.

Considera-se, portanto, que as apresentações tiveram tom crítico-argumentativo muito bem trabalhado e desenvolvido ao longo do semestre, com orientação dos monitores para tirar dúvidas e dar sugestões. Com isso, os grupos alcançaram o objetivo da proposta, entregando apresentações com boa articulação dos dados dos artigos, conceitos de ecologia e objetivo de desenvolvimento sustentável. Por fim, após as correções das atividades, foram detectados os principais pontos que precisam de melhoria, a fim de aprimorar a metodologia proposta para os próximos períodos pelo professor responsável e estudantes de monitoria da disciplina de Ecologia do curso de Geografia da UFF

Dentre as melhorias, podemos destacar as seguintes questões:

- a) atividade 1: simplificar a proposta, com texto de dez linhas, podendo ser utilizadas figuras. Será feita uma aula para sanar dúvidas sobre a atividade antes da entrega, conforme foi na Atividade 2, modelo que demonstrou ser bastante efetivo. Nessa aula, a turma aprenderá noções de metodologia científica, além de dicas para seleção das informações mais relevantes dos artigos, a fim de uma boa execução da atividade.
- b) atividade 2: serão disponibilizados à turma exemplos de apresentações que obtiveram melhor desempenho na proposta avaliativa do último semestre (2020.2), com autorização dos estudantes, para se basearem e não se perderem na proposta. O uso de artigos jornalísticos será incentivado, pois a presença destes reforça como o tema em questão é discutido pela sociedade.

Palavras-chave: metodologia ativa; ensino superior; ensino remoto; geografia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 160/2020, de 18 de agosto de 2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências. **Boletim de Serviço**, Seção III, p. 085.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

FIALHO, F. A. P.; MACHADO, A. B. Metodologias ativas, conhecimento integral, Jung, Montessori e Piaget. In: FIALHO, F. A. P.; MACHADO, A. B. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017. p. 63-80.

GONÇALVES, Valmir; SILVA, Renata Muniz da; CASTRO, Samantha Guimarães. Aprendizagem baseada em problemas: uma visão de seus desafios e impactos na aprendizagem no ensino superior. **Mythos**, v. 10, n. 2, 2018.

Eixo 4 – Processos Educativos

GUISSO, Diego Peterle *et al.* A aprendizagem baseada em problemas (PBL) no ensino superior: concepções introdutórias. **Revista Intellecto**, v. 4, n. 3, p. 23-29, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza (org.). **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Pandemias, colapso climático, antiecológismo: educação Ambiental entre as emergências de um ecocídio apocalíptico. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 4, p. 1-30, 2020.

LOVATO, Fabricio Luís *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

PALMEIRA, Robson Lima; SILVA, Andrezza; RIBEIRO, Wagner Leite. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **Holos**, v. 36, n. 5, p. 1-12, 2020.

SZWAKO, José. O que nega o negacionismo? **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 21, p. 71-78, 2020.

APROXIMAÇÃO AOS CONCEITOS DE INTERCULTURALIDADE E DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS

OVIEDO, Lourdes Evangelina Zilberberg
Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)
Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP)
rel.internacional@faap.br

DONINI, Ana María Cambours de
Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)
adonini@fibertel.com.ar

Este trabalho propõe uma aproximação aos conceitos de interculturalidade e de competências interculturais, por meio de uma revisão da literatura e da apresentação dos resultados de uma pesquisa, realizada no sistema brasileiro de ensino superior, que teve por objetivo principal analisar as contribuições da internacionalização da educação superior ao desenvolvimento de competências interculturais nos estudantes das instituições membros da FAUBAI - Associação Brasileira de Educação Internacional.

No contexto da internacionalização do ensino superior, as competências interculturais (CIs) são apresentadas como necessárias. Vivemos em um mundo globalizado, interdependente, interconectado e multicultural, cujos desafios poderão ser enfrentados de forma mais eficaz por indivíduos que, além das capacidades técnicas, adquiram determinados tipos de saberes que possibilitem promover um diálogo intercultural capaz de quebrar as barreiras da desigualdade na relação entre culturas.

Desde que Tewksbury (1957) referiu-se à pessoa intercultural surgiram diversos estudos e denominações para referir-se às competências interculturais.

Bennett (2009) expõe que tem sido trabalhoso chegar a um consenso sobre a terminologia a ser usada, pois alguns referem-se à competência em comunicação ou comunicação intercultural; outros a competência global ou mentalidade global, aprendizagem global ou cultural, eficácia intercultural, educação para a democracia, cidadania cosmopolita, conhecimento globalizador, competência em liderança global, interculturalidade e competência intercultural (BENNETT, 2009; SCHMIDMEIER; TAKAHASHI, 2018).

Em um esforço de conceitualização, a pesquisadora norte-americana Darla Deardorff realizou um estudo Delphi com especialistas no assunto e com administradores de Instituições de Ensino Superior (IESSs) dos Estados Unidos da América (EUA). Pela sua relevância e originalidade, esse trabalho constitui um importante avanço na teoria da internacionalização do ensino superior e é o principal referencial teórico da pesquisa (DEARDORFF, 2004, 2008).

A contribuição mais significativa dessa pesquisa consistiu em determinar a primeira definição consensual de competência intercultural, que passou a ser entendida como “a capacidade de comunicar-se de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base nos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelo indivíduo.” (DEARDORFF, 2008, p. 33).

Além do referido estudo, outros aportes latino-americanos foram utilizados como referentes teóricos, pois além de analisar o conceito de CI, introduziu-se o de interculturalidade, muito citado na região. Entre esses autores, destacam-se: Guerrero Arias (1999), De la Torre (2006) e Stolle-McAllister (2007).

Similarmente, no contexto brasileiro de ensino superior, destacam-se os trabalhos de Schmidmeier e Takahashi de 2018, que fizeram um compendio das principais definições de CI aportadas pela literatura, e o de Clemente e Morosini, de 2019, que trata das percepções dos alunos sobre interculturalidade, competências interculturais e suas práticas na universidade pública brasileira.

Partindo dessa realidade, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de conhecimento sobre a temática, a partir de uma perspectiva local, a pesquisa trata das contribuições da internacionalização do ensino superior ao desenvolvimento de CIs em estudantes do sistema brasileiro de ensino superior.

O universo de estudo são as instituições membros da FAUBA e abrange o período de 2011 a 2017. Além do objetivo geral, plantearam-se os seguintes objetivos específicos: determinar o sentido e a abrangência das CIs nos processos de internacionalização, segundo as representações dos gestores das assessorias para assuntos internacionais e dos alunos das IESs objeto de estudo; identificar os pontos convergentes e divergentes dessas representações; identificar e justificar as dimensões do processo de internacionalização, que contribuem, em maior medida, para o desenvolvimento de CIs, segundo as mesmas representações.

A metodologia utilizada é o *Mixed Methods Explanatory Sequential Study* (Estudo Explicativo Sequencial de Método Misto) com predominância qualitativa (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007, p. 124).

A análise da literatura sobre internacionalização da educação superior serviu de base para o estudo de campo, no qual foram combinadas técnicas quantitativas (questionários iniciais 1a e 1b, enviados aos gestores das assessorias para assuntos internacionais e aos alunos por eles indicados) com qualitativas (semiestruturadas) entrevistas realizadas com gestores de assuntos internacionais e alunos que participaram voluntariamente).

Logo na etapa dos questionários iniciais, os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre a terminologia que preferiam usar para referir-se a CI. Entretanto, na etapa das entrevistas, surgiram as primeiras definições locais de competências interculturais e de interculturalidade, que resultaram de uma construção coletiva e que foram, posteriormente, validadas pelos próprios gestores das assessorias para assuntos internacionais, que participaram do estudo.

Entre as principais descobertas e conclusões do estudo destaca-se que a internacionalização do ensino superior, efetivamente, contribui para o desenvolvimento de CIs nos estudantes. As IESs,



ao implantar seus processos de internacionalização, estabelecem seus objetivos e estratégias e desenvolvem uma vasta gama de atividades. Desta forma, ao incluir as dimensões global, internacional e intercultural em suas funções, criam-se situações de encontro, de diálogo e de troca de significados entre culturas, o que permite o desenvolvimento das competências interculturais.

Por sua vez, as aproximações aos conceitos de interculturalidade e de competências interculturais são as primeiras definições locais que surgiram do estudo, sendo estas, ao nosso ver, a contribuição mais relevante à teoria.

Logo na etapa dos questionários iniciais, os sujeitos da pesquisa tinham selecionado, entre as diversas terminologias apresentados pela literatura, aquelas que preferiam utilizar, sendo elas: competências interculturais e interculturalidade, portanto, a pesquisa passou a trabalhar com ambas.

Já na etapa das entrevistas, iniciou-se um processo de construção coletiva dos conceitos, que foram, posteriormente, validados pelos próprios gestores das assessorias para assuntos internacionais, que participaram do estudo.

Segundo os sujeitos da pesquisa, as competências interculturais são “o conjunto de habilidades e de saberes, que o sujeito adquire ou amplia, para poder relacionar-se com pessoas de diferentes culturas, visando o respeito, a aceitação e a convivência baseada na colaboração”, enquanto a interculturalidade é “a relação entre culturas que, em um processo de aproximação, baseado no respeito e na igualdade, buscam construir espaços de convivência e de diálogo que permitam o intercâmbio de significados e de identidades”.

Dessa análise surge que o conceito de CI implica em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. No contexto brasileiro de ensino superior, o respeito por outras culturas e a compreensão da diversidade cultural foram as competências consideradas mais importantes.

Dessas reflexões surge uma correlação entre competência intercultural e interculturalidade, porque entende-se que os sujeitos que desenvolvem CIs são mais eficazes em promover o diálogo e a convivência pacífica, de forma efetiva e sustentável. Por sua vez, a falta dessas competências pode prejudicar o desenvolvimento de uma interculturalidade capaz de quebrar as barreiras da desigualdade e da iniquidade na interação entre culturas.

É importante salientar que os resultados apresentados nesse trabalho são parciais, pois focam na parte da pesquisa que trata da aproximação aos conceitos de interculturalidade e de competências interculturais.

Por sua vez, cabe destacar que as conclusões aqui apresentadas se limitam às instituições brasileiras que participaram do estudo. Por este motivo, não foram analisados como representativos do sistema brasileiro de ensino superior, nem de todas as instituições membros da FAUBAI, já que a amostra não foi elaborada em base a parâmetros quantitativos.

No entanto, considera-se o caráter exploratório da pesquisa, que revela a voz e a visão das instituições brasileiras de ensino superior, que contribuiram para a elaboração das primeiras definições locais de interculturalidade e de competências interculturais.

Palavras-chave: internacionalização; educação superior; competências interculturais; interculturalidade.



REFERÊNCIAS

- BENNETT, Janet M. Cultivating intercultural competence. A process perspective. *In*: DEARDORFF, Darla K. (ed.). **The sage handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009. p. 121-140.
- CLEMENTE, Fabiane A. S.; MOROSINI, Marília C. Apontamentos sobre competências interculturais na educação superior: o que pensam os discentes de maior rendimento? **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8654622>
- DEARDORFF, Darla K. **The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States**. Raleigh, North Carolina: North Carolina State University, 2004.
- DEARDORFF, Darla K. Intercultural competence. *In*: SAVICKI, V. (ed.). **Developing intercultural competence and transformation**. Sterling, Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2008. p. 32-52.
- DE LA TORRE, Luis. La interculturalidad desde la perspectiva del desarrollo social y cultural. **Revista Sarance**, Instituto Otavaleño de Antropología- Universidad de Otavalo, v. 25, p. 62-67, 2006.
- GUERRERO ARIAS, Patricio. La interculturalidad solo será posible desde la insurgencia de la ternura. *In*: FERNANDES, C. (ed.). **Reflexiones sobre interculturalidad**. Quito: Abya-Yala, Escuela de Antropología Aplicada, Universidad Politécnica Salesiana, 1999. p. 7-31.
- JOHNSON, Burke R.; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 1, n. 2, p. 112-133, abr. 2007.
- SCHMIDMEIER, Janete; TAKAHASHI, Adriana R. Competência intercultural grupal: uma proposição de conceito. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 16, n. 1, p. 135-151, 2018.
- STOLLE-MCALLISTER, John. Constructing interculturality in Ecuador: Challenges to the humanities. **International Journal of the Humanities**, v. 5, n. 6, p. 163-169, 2007.
- TEWKSBURY, Donald G. **The American Student and the Non-Western World**. New York: John Wiley, 1957.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE ATIVIDADES REMOTAS: CONCEPÇÕES E PROPOSTA PEDAGÓGICA EM DESALINHOS

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
valeriaufu@gmail.com

SILVA, Thayne Garcia
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
thayne_garcia@hotmail.com

Em tempos de pandemia mundial e de um forte retrocesso histórico, político e cultural da sociedade brasileira, temos enfrentado inúmeros desafios desde movimentos de resistência contra o desmonte dos direitos civis e bens públicos até o direito à Vida e à saúde, passando pelas adversidades cotidianas e coletivas explicitadas pela pandemia.

Dentre os inúmeros problemas e tentativas de ajustes à volta da “normalidade”, encontra-se o ensino remoto (im)posto para todos os níveis da educação brasileira, com suas contradições pedagógicas, tecnológicas e um amplo processo de exclusão das camadas menos favorecidas. Neste contexto, apresentamos este estudo cujo objetivo visa discutir as concepções de arte das professoras da Educação Infantil presentes nas atividades remotas com as linguagens artísticas destinadas às crianças bem pequenas disponíveis no portal da prefeitura da cidade de Uberlândia/MG na plataforma “Escola em Casa”.

As atividades remotas foram produzidas e organizadas pela assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberlândia/MG no ano de 2020 e voltadas às crianças matriculadas na rede municipal de ensino da cidade e de livre acesso à sociedade através da plataforma do programa “Escola em Casa” da Secretaria Municipal de Educação, cujo programa se vale também dos conteúdos educativos do projeto “Vamos aprender” do Ministério da Educação.

Para o propósito deste trabalho, realizamos um recorte da investigação que se encontra em andamento e integra as atividades do grupo de Pesquisa *Lecturi* do Núcleo de Linguagens, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nosso estudo tem como norte a hipótese de que as propostas de arte presentes nas atividades remotas para crianças pequenas não contemplam efetivamente uma concepção de arte como uma possibilidade de humanização e dignificação da Vida das crianças bem pequenas e fundamentalmente indicam uma frágil formação docente no campo das artes.

Os balizadores dessa hipótese centraram nas atividades que foram planejadas para todas as crianças da rede, sem considerar as especificidades de cada criança e a realidade do coletivo de cada comunidade escolar e nas propostas pedagógicas estereotipadas que não contemplem as dimensões culturais, artísticas e estéticas imprescindíveis na formação humana.

Tais propostas indicam a necessidade de se repensar a formação docente para a Educação Infantil, de modo a alargar os conhecimentos técnicos e específicos da área para também uma formação estética, ética e relacional com a arte, que dialoguem com saberes da ordem (do) sensível e da humanização e possibilitem e garantam práticas em que as crianças não só ampliem seus repertórios, mas também sejam protagonistas em processos de criação, experimentação e expressão autoral.

Para isto, é fundamental compreender as representações, ideias e concepções de arte das professoras de educação infantil que se materializam nos seus fazeres, no planejamento das atividades, nas escolhas de materiais, do espaço e do tempo dedicados à arte no cotidiano da educação infantil.

Seguindo esses apontamentos teóricos a partir de Barbosa (2008), Bouro (2002), Cunha (2009, 2019), Martins (1992), Ostetto (2006, 2011, 2017, 2019), Ostetto e Silva (2018, 2018b) dentre outros referenciais, e, por entendermos que o sentido e a compreensão dos dados empíricos são totalmente dialógicos, ideológicos e determinados pelo contexto, essa pesquisa é de cunho qualitativo, e tem como fonte de conhecimento e de material de análise, os documentos disponíveis e publicizados no portal da prefeitura do município de Uberlândia no Programa “Escola em casa”, no campo Educação Infantil, organizado em cinco eixos, a saber: videoaulas; bebês; crianças bem pequenas; crianças pequenas; orientações à família, e, vamos aprender. Considerando nosso objeto e os limites de uma pesquisa, os documentos em processo de análise são aqueles do eixo: crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) composto de nove campos relativos aos meses do ano e cada campo ao ser acessado apresenta quatro sessões correspondendo as semanas do mês.

O acesso, organização e estudos dos documentos foram realizados de abril a dezembro de 2020, o que possibilitou a realização do esboço do *corpus* de dados a serem analisados.

Para análise discursiva dos dados, tomamos os estudos de Abaurre et al. (1995), Abaurre, Mayrink-Sabinson e Fiad (1997), Coelho (2006), Goulart e Gonçalves (2013), Padilha (2006), Padilha e Joly (2009), Rodrigues (2006), dentre outros pesquisadores, acerca do paradigma de investigação proposto por Carlo Ginzburg (1989), denominado de Indiciário. Para o Paradigma Indiciário, o importante é levar em conta pistas, marcas, indícios, os quais possam revelar detalhes, pormenores dos “enunciados” aparentemente negligenciáveis, “inocentes” no processo de gerar dados.

A coleta e a seleção das atividades de artes disponíveis no Portal trazem indícios de fragilidade conceitual por parte dos professores/ autores com ênfase em propostas estereotipadas e aparentemente aleatórias, sem continuidade entre as atividades de uma semana para outra.

Assim, a composição dos dados é construída com o apoio de elementos ‘menores’, (propostas estereotipadas) acontecimentos pequenos (atividades sem continuidade) que compõem o entendimento do objeto da investigação. Ou seja, o nosso olhar, em uma espécie de ‘microscópio histórico’, se concentrava em um fragmento, um pormenor, que nunca estava desvinculado do todo, na busca de estabelecer elos compreensíveis entre a compreensão de arte, formação do professor e aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, as primeiras análises das propostas de ensino das linguagens artísticas presentes no ensino remoto da Educação Infantil demonstram que as atividades estão distantes da arte como processo de humanização das crianças e estão mais direcionadas aos pais ou responsáveis, que, por sua vez, por não terem outro meio, acabam recebendo essas propostas pedagógicas descompassadas, desalinhadas e uniformizadas em suas casas e, na maioria das vezes, sem condições de uma análise crítica, para contradizer essa "arte" estereotipada na formação humana, acabam realizando as atividades para suas crianças.

Diante dos resultados parciais, podemos inferir que os/as professores/as seguem programas pré-estabelecidos de propostas didáticas, distanciando dos princípios éticos, estéticos e políticos da Educação Infantil e da formação artística de todas as crianças como direito humano inalienável e como uma possibilidade de humanização e dignificação da Vida.

Em linhas gerais, as atividades planejadas estão voltadas para a ideia de uma criança abstrata, no fazer das propostas pelos responsáveis e na negação da realidade diversa de cada escola pública municipal e nas múltiplas infâncias.

Palavras-chave: arte; concepções e práticas pedagógicas; educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. *et al.* Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalho de Linguística Aplicada**, n. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BUORO, A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.** São Paulo: Educ; Fapesp; Cortez, 2002.
- COELHO, C. M. **Raízes do paradigma indiciário.** Vitória: Núcleos de Estudos Indiciários, 2006.
- CUNHA, S. R. V. As imagens na educação infantil: uma abordagem a partir da cultura visual. **Revista Zero-a-Seis**, v. 1, p. 26-42, 2009.
- CUNHA, S. R. V. Como vai a arte na educação infantil? **Revista Apotheke**, v. 5, n. 3, 2019.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. (1ª reimpressão 1990).
- GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. *In*: GOULART, C. M. A.; WILSON, V. (org.). **Aprender a escrita, aprender com a escrita.** São Paulo: Summus, 2013.
- MARTINS, M. C. **Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar-pensante.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. **Reflexão e Ação**, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, L. E. Com o pensamento do coração, entrelaçando docência e formação estética. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019.

OSTETTO, L. E. Ser professor de educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. de (org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Arte na formação docente para a educação infantil: Procura-se!. **POIÉSIS**, v. 12, n. 21, p. 185-203, 2018a.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Formação docente, educação infantil e arte: entra faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 260-287, jan./jun. 2018b.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. **InterMeio**, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez. 2006.

PADILHA, A. M. L.; JOLY, M. M. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais** [...] Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17>. Acesso em: 9 dez. 2020.

RODRIGUES, M. (org.). **Exercícios de Indiciamento**. Vitória: Programa de História Social das Relações Políticas da UFES, 2006. (Coleção Rumos da História).

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA CRECHE: AS AÇÕES DO PIBID/UNIPAMPA

PEREIRA, Rachel Freitas
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
chelfp@hotmail.com

RODRIGUES, Marinadeli Garcia da Silva
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
marinadelirodrigues.aluno@unipampa.edu.br

RODRIGUES, Tatiana Rodrigues de
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
tatianardr2.aluno@unipampa.edu.br

O presente estudo tem por objetivo analisar as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em uma turma de creche, com crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Jaguarão/RS. As ações decorreram do subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), realizadas no ano de 2018, intitulado “As múltiplas linguagens na Educação Infantil”.

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação - MEC, que tem por intuito proporcionar aos discentes na primeira metade dos cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica. O projeto visa estimular, a observação e a reflexão sobre a prática docente, desde o início do curso. Portanto, os/as bolsistas são acompanhados por um/a professor/a da escola, nomeado de “supervisor/a” e por um/a docente de uma das instituições de educação superior.

O projeto “As múltiplas linguagens na Educação Infantil” buscou, dentre seus vários objetivos, explorar junto aos bebês e crianças as diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão, através de variadas intervenções pedagógicas propostas pelos/as pibidianos/as. As intervenções abordaram os “conteúdos” da Educação Infantil, ou seja, as práticas sociais, as linguagens e as diferentes dimensões do conhecimento, de acordo com os documentos normativos da Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), e Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Nesse sentido, as ações foram pautadas nas diferentes linguagens que compõem os Campos de Experiência preconizados pela BNCC (BRASIL, 2017).

As intervenções analisadas no presente estudo foram realizadas por duas bolsistas do PIBID, depois de três semanas de observação da turma. Após as observações, as mesmas realizaram o planejamento destas intervenções, e o registro de todo o processo. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual realizamos uma análise documental acerca destes registros,

compostos por alguns planejamentos, avaliações reflexivas e registros fotográficos que constituíram o relatório das bolsistas pibidianas.

Sobre a análise documental, a mesma "é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos." (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Como afirma Oliveira (2007) a análise documental "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação." (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Cabe ressaltar que em alguns momentos é confundida com a bibliográfica, no entanto, Sá-silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6) apresentam suas diferenciações:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, utilizamos referenciais do campo da Educação Infantil e Pedagogia da Infância. Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) alertam que o tema linguagem-linguagens aparece nas produções brasileiras de forma condensada como, por exemplo, em linguagens artísticas, e outras subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura. As linguagens enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais; do corpo e do movimento ou ainda corporeidade; da música; da literatura; da linguagem oral; do letramento; do numeramento; da natureza e da sociedade. No entanto, afirmam que independentemente da ausência de uma discussão mais profícua do tema, as linguagens são de suma importância a serem consideradas nos currículos da Educação Infantil, permitindo enfatizar a multidimensionalidade das crianças e suas plurisensorialidades. De acordo com os autores "As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas" (BARBOSA, ALBUQUERQUE, FOCHI, 2013, p. 7).

O pedagogo Loris Malaguzzi que construiu a abordagem Reggio Emilia, após a Segunda Guerra Mundial na cidade de Reggio Emilia/Itália, reivindica com seu poema "As cem linguagens"¹ que as crianças são "feitas de cem", e que se utilizam destas para se comunicar com o mundo. O italiano, na década de 50, organizou seu pensamento sobre as crianças, as infâncias, as linguagens e a pedagogia a partir de metáforas, pois afirmava que o repertório pedagógico de sua época não era suficiente para compreender e nomear as experiências vividas pelas crianças. Desta forma, passou a defender a imagem de uma criança competente, rica e criativa, as quais se expressam e comunicam por meio de palavras, movimentos, pintura, construção e brincadeira.

¹ Poesia de Loris Malaguzzi: Invece il cento c'è publicada in: Edwards, Gandin e Forman (1999) e recentemente publicada em português pelas Artes Médicas como: As Cem Linguagens da Criança. Com ilustração de TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Alfredo Hoyuelos Planilo (2004, p. 96), um estudioso de Malaguzzi, explica que Loris ao abordar sobre as múltiplas linguagens refere-se à

[...] antologia da linguagem: a linguagem gráfica da argila, da pintura, do desenho e da colagem, a linguagem verbal de vozes e silêncios, a linguagem matemática de classificação, a linguagem musical de ruídos, ritmos e sons, a linguagem científica e da observação, da análise e de relações, e a fantástica linguagem da invenção lúdica. Linguagens que devem compor o conhecimento da história de todas as crianças, sem que ninguém possa tolher a oportunidade de construir uma experiência pessoal e coletiva.

Esta exploração das diversas linguagens no cotidiano da Educação Infantil está prevista tanto nas DCNEI, quanto na BNCC. De acordo com os documentos a primeira etapa da Educação Básica se organiza a partir de dois eixos estruturantes, que são as “interações e brincadeiras” (BRASIL, 2009) e se desenvolve em torno de seis direitos de aprendizagem, contemplados em: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.” (BRASIL, 2017). A BNCC prevê também para a organização curricular cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.” (BRASIL, 2017). Ambos os documentos, portanto, apresentam uma concepção de educação infantil, na qual as múltiplas linguagens dos bebês e crianças precisam ser reconhecidas e privilegiadas nos processos de desenvolvimento e nas aprendizagens, valorizando suas experiências cotidianas.

Conforme afirma Gobbi (2010) as crianças, e aqui incluímos os bebês, expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações. Nesse sentido, cabe aos adultos, junto com seus pares e as crianças, criarem espaços no cotidiano de creches e pré-escolas em que as manifestações infantis estejam presentes sendo compreendidas em sua inteireza, não se deixando conduzir apenas pela linguagem verbal e desconsiderando as demais formas expressivas. Para isso, Gobbi (2010) ressalta algumas premissas necessárias para garantirmos às crianças, como: incentivar a imaginação, curiosidade e a exploração; garantir experimentos que considerem a plurisensorialidade; e, possibilitar a comunicação por diferentes linguagens, o protagonismo e o prazer em descobertas com seus pares nos desafios com os quais se defrontam.

Nessa perspectiva, não há como separar ou hierarquizar as diferentes linguagens, pois todas elas encontram-se juntas, num só corpo, manifestando-se ricamente em situações coletivas ou individuais entre crianças de idades iguais ou diferentes, entre elas e os/as adultos/as.

Portanto, apresentamos dois episódios, os quais retratam as intervenções pedagógicas propostas pelas PIBIDIANAS e a exploração das múltiplas linguagens pelos bebês, como: o movimento, o brincar, a oralidade, a leitura, o toque, os sons, etc. O critério para a escolha dos episódios, foi por terem envolvido e chamado a atenção da maioria dos bebês.

Uma das intervenções realizadas foi uma contação de história com o livro “Penélope na praia” de Gutman (2008), na qual a bolsista convidou os bebês a sentar no tapete da sala e

contou a história utilizando alguns materiais, como: um guarda-sol, uma toalha, um chapéu e areia para encenar e possibilitar uma experiência lúdica com as crianças. Percebemos que a bolsista, disponibilizou além do livro, variados objetos concretos para serem explorados pelos bebês, o que é de extrema importância, pois as crianças pequenas criam movimentos expressivos e comunicativos que se manifestam através do corpo por meio de gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros.

Guimarães (2011, p. 67) ressalta que a concepção de livro para essa faixa etária é vista como “um objeto com possibilidade de uso, exploração e brincadeira, isto é, como objeto com múltiplas funcionalidades.” Segundo a autora, é importante disponibilizar variadas situações que envolvam o manuseio e interação dos bebês com diversos objetos e livros, para assim começar a compreender e significar o mundo em que vive. Observamos essas situações de interação e exploração, presentes na proposta, quando a bolsista relata que:

Durante a atividade uma das bebês demonstrou que estava adorando explorar a areia, colocava a mão dentro do pote e ficava mexendo, também pegava um pouco na mão e olhava por um bom tempo. Até mesmo ela ficou embaixo do guarda-sol, sentada na toalha. Já uma outra criança, no início da atividade demonstrou que não estava gostando muito, porque começou a chorar na hora em que fui oferecer areia para ela explorar. (Avaliação Reflexiva. Relatório da pibidiana, 2019).

Podemos perceber a partir desse relato, que as crianças exploraram a areia de diversas formas e demonstraram o que estavam sentindo por meio da expressão facial, e do choro. Além disso, usaram o tato para sentir a areia, e os demais objetos. Ressaltamos que a manipulação do livro e dos diferentes objetos no momento da contação de história, possibilitou o contato com a imaginação, a ampliação do vocabulário e do repertório cultural das crianças. Como argumenta Guimarães (2011, p. 48):

É indiscutível a importância da literatura e a contação de histórias na prática pedagógica com as crianças, seja qual for a idade, incluindo bebês, elas servem como momento de encontro com o outro, como alimento para a imaginação. Na vida real, os fatos ocorrem rotineiramente, nas histórias, ao contrário, tudo é possível, pois inexistem barreiras entre a fantasia e realidade.

A partir das fotografias utilizadas no relatório da bolsista pudemos visualizar o bebê sentindo a textura da areia com a mediação da adulta, atividades lúdicas que são fundamentais para as crianças, pois é por meio da experimentação que atribuem sentido às suas ações e constroem a noção de mundo. Como salientam Barbosa e Richter (2010, p. 3) “os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura.”

Uma segunda intervenção proposta, que também despertou muito a curiosidade dos bebês, foi a caixa surpresa, a qual continha objetos diversos do cotidiano da casa das crianças, como: coador, peneira, ralador, prendedores de roupa, chaves, panela, espelho, rolas, esponja, escova, etc. A caixa de papelão com objetos variados foi colocada no meio da sala, e ao ser sacudida



pela bolsista a caixa fazia barulho chamando a atenção das crianças para que se aproximassem. Este era um convite à exploração. Por meio desta caixa foi possível instigar a plurisensorialidade dos bebês, na medida em que tiveram contato com as diversas texturas, como, por exemplo: madeira, metais, vidro, etc.; além de objetos com tamanhos e cores diferenciados. Foi também possível observar que as crianças pegavam, largavam, lançavam, encaixavam, colocavam na boca, cheiravam, e empilhavam, explorando a potencialidade de cada objeto disposto na caixa.

Esta atividade foi inspirada na proposta da caixa de tesouros da inglesa Elionor Goldschmied, criadora deste jogo para bebês que visa a exploração e o descobrimento dos objetos. A cesta de tesouros é constituída por uma cesta atrativa com diferentes materiais, que não são brinquedos, mas objetos com variados pesos, temperatura, formas, cores, sons, e consistência, com o objetivo de estimular os cinco sentidos e o movimento dos bebês. Com a cesta dos tesouros, as crianças aprendem sozinhas e por si mesmas, sendo que o adulto apenas observa com sua presença e atenção, oferecendo segurança e confiança.

Suely Mello Amaral, que foi entrevistada por Marcolino (2021, p. 188), afirma que

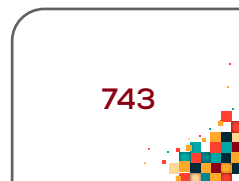
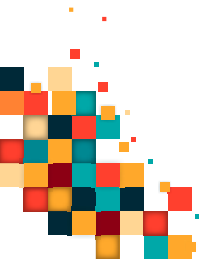
A criança está formando uma percepção do mundo ao redor, aprendendo as regras, as normas de conduta, a língua, a lógica de pensamento, o uso dos objetos e da imaginação, o controle de sua própria conduta, formando uma imagem de si e dos outros; aprendendo a se lembrar das coisas, a conviver, criando, para si, necessidades e prazeres que vão orientar suas escolhas presentes e futuras.

Nessa perspectiva, a proposta oferece ampla oferta de experiências sensoriais, uma vez que não contem brinquedos comerciais nem objetos de plástico, possibilitando às crianças a descoberta de diferentes materiais naturais, além de suscitar as relações entre as crianças através de sorrisos, olhares e gritinhos. De acordo, como Majem e Òdena (2010, p. 24),

Enquanto brinca, a criança olha, toca, leva à boca, agita, aperta, leva ao ouvido, observa, esfrega no rosto e na cabeça, vira pelo avesso, amontoa, coloca dentro de algo e retira daí, coloca de ponta-cabeça, cheira, experimenta, atea espaços e volumes, atira longe esses objetos. Constantemente busca diversas sensações e, quando está entusiasmada brincando, todo o seu corpo participa da brincadeira. Seu tronco move-se e contorce-se, suas mãos e seus pés coordenam-se, sua cabeça pernas e braços movimentam-se, grita, ri e emite sons pré-verbais.

Portanto, podemos perceber a partir dos dois episódios analisados que precisamos considerar e explorar as diferentes linguagens na vida coletiva da escola, oferecendo variadas possibilidades de experiências, para que os bebês e crianças bem pequenas possam vivenciá-las no cotidiano da escola. Necessitamos, desta forma, proporcionar aos bebês ações pedagógicas que valorizem os conhecimentos destes sujeitos, garantindo um atendimento de qualidade às suas necessidades e curiosidades. Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21) apontam à importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento infantil da seguinte maneira:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos de expressão,



incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Nesse sentido, não há hierarquia entre uma linguagem e outra, tampouco devemos supervalorizar esta ou aquela, “todas as expressões se constroem em reciprocidade, e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência.” (HOYUELOS, 2006, p. 148). As linguagens se traduzem na forma como cada ser humano busca relacionar-se com o mundo, expressas através de diferentes formas e materialidades.

Assim, podemos concluir que as intervenções pedagógicas propostas pelas pibidianas foram coerentes, uma vez que as experiências possibilitaram aos bebês conhecer e descobrir novas linguagens, linguagens da não palavra, que de acordo com Hoyuelos (2006) possuem dentro de si, muitas palavras, sensações e pensamentos, muitos desejos e meios para conhecer, comunicar e expressar. Esta é a antologia prenunciada por Malaguzzi, compreender que dentro de uma linguagem, residem outras, e de que a construção de teorias sobre o patrimônio de conhecimento que a humanidade produziu, é fruto de uma forma particular de expressar-se através de distintas linguagens, promovendo constantemente o conhecimento e a resignificação das experiências.

Palavras-chave: creche; bebês; múltiplas linguagens; programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **RevistAleph**, n. 19, jul. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653460_LINGUAGENS_E_CRIANCAS_TECENDO_UMA_REDE_PELA_EDUCACAO_DA_INFANCIA. Acesso em: 15 jun. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo as múltiplas linguagens na creche. **Revista centro de Educação**, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.

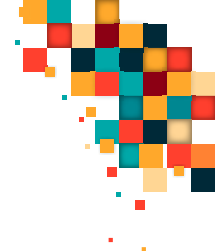
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 14, 9 dez. 2009.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Art-med, 1999.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação Infantil. **Consulta Pública sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. [S. l.: s. n.], ago. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096

GUIMARÃES, R. M. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras**: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.



GUTMAN, A. **Penélope na praia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

HOYUELOS, A. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006

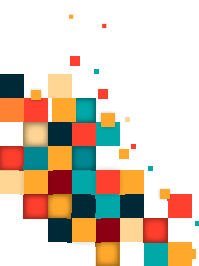
MAGEM, T.; ÒDENA, P. **Descobrir brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MARCOLINO, S. As linguagens expressivas como formas específicas de a criança se relacionar com o mundo: Suely Amaral Mello entrevistada por Suzana Marcolino. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 34, n. 110, p. 181-197, jan./abr. 2021

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PLANILO, A. H. **Loris Malaguzzi biografia pedagógica**. San Paolo, Itália: Edizioni Junior, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009.



AS TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR PARA OS JOGOS DIGITAIS

COSTA, Adriana Maria da Silva
Centro Universitário Internacional (Uninter)
Costaadri76@gmail.com

GIROTTO, Jéssica de Oliveira
Centro Universitário Internacional (Uninter)
Jessicagirotto16@hotmail.com

BRAUNSTEIN, Shirley Lucia Quiñones Ruiz
Centro Universitário Internacional (Uninter)
shysook@gmail.com

O referido trabalho, busca refletir sobre o uso das tecnologias educacionais na atuação docente e como essas auxiliam na prática e no aprendizado dos alunos. Compreende-se que as escolas, não são um ambiente isolado e para tanto necessitam estar acompanhando as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade como um todo. As inovações tecnológicas, fazem parte do contexto do aluno e como tal, pode ser inserida no ambiente escolar, como meio que possibilite o ensino aprendizagem, contribuindo para a implementação de práticas transformadoras, proporcionando ao aluno desenvolver suas habilidades e potencialidades. Desta forma, buscou responder a seguinte inquietação: Como as tecnologias educacionais por meio dos jogos digitais podem contribuir para a construção de aprendizagem, tornando com isso, o processo de construção do conhecimento mais atrativo aos educandos?

Sendo assim, o objetivo deste estudo é reconhecer a importância da utilização das tecnologias educacionais na escola por meio dos jogos digitais, assim como salientar a necessidade do aperfeiçoamento docente para utilizar tais ferramenta e potencializar as competências e habilidades dos educandos, suscitando o desejo por aprender.

Para buscar responder à questão norteadora do trabalho e alcançar nosso objetivo, foi realizado uma pesquisa bibliográfica fundamentada Moran, Lévy entre outros autores que tem como base conceitual o estudo das tecnologias nas instituições de ensino.

As tecnologias não podem mais serem vistas desvinculadas das práticas educativas, faz parte do cotidiano do aluno e no contexto escolar, pode contribuir aprimorando os métodos. Por meio da internet oferecem vantagens as quais vão desde o fácil acesso a uma informação de forma ampla, as diferentes pesquisas e comunicação, por isso, as tecnologias podem ser utilizadas como importantes ferramentas para o ensino.

Neste viés, Cavalcanti (2012) afirma que trabalhar com as tecnologias na sala de aula requer responsabilidade e aperfeiçoamento, na busca de um desenvolvimento contínuo de alunos e docentes. Souza complementa que:

[...] é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar” se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. (SOUZA et al., 2015, p. 20).

Muitos são as contribuições que as tecnologias propiciam, para a aprendizagem, pois estas oportunizam ao docente uma forma diferenciada de apresentar as informações, como enfatizam Oliveira et al. (2018, p. 84):

A utilização adequada dessas tecnologias estimula a capacidade de desenvolver estratégias de buscas, critérios de escolha e habilidades de processamento de informação, não só a programação de trabalhos. Em correlação a comunicação, induz o desenvolvimento de competências sociais, a capacidade de comunicar efetiva e coerentemente, a qualidade da apresentação escrita das ideias, permitindo a autonomia e a criatividade.

Estas mudanças impostas pelas tecnologias, põem em questionamento o trabalho docente e a cultura escolar, uma vez que os planos de ação devem estar direcionados na busca de envolver os alunos em um processo de aprendizagem cada vez mais interativo.

É preciso que a tecnologia seja vista não só como as ferramentas tecnológicas da escola, mas também, uma nova forma de ensinar e aprender, a qual exige capacitação docente para se tornar o mediador do processo, a evolução do conhecimento, a interrelação com a realidade e o desenvolvimento dos educandos.

É preciso considerar que as tecnologias - sejam elas novas (como o computador e a Internet) ou velhas (como o giz e a lousa) condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados, as formas como serão trabalhadas e acessadas as fontes de informação, e os modos, individuais e coletivos, como irão ocorrer as aprendizagens. (SILVA, 2010, p. 76).

Destaca-se então, que o uso pedagógico das tecnologias ainda é fato desafiador, muitas vezes são fonte de preocupação para os docentes, pois estes mais do que dominar o uso necessitam levar o aprendizado a ser integrador e interdisciplinar, onde a escola deixa de ser somente instituição que transmite conteúdo específico. Sobre isto, enfatiza-se a necessidade de permanente formação para utilizar a tecnologia, fazendo esta aliada de sua atuação e um auxílio ao aluno com dificuldade. Neste sentido, é importante citar Moran (2015, p. 61):

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicarmos a ensinar; reaprendendo a integrar humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação, pela multimídia, pela interação *on-line* e *offline*.

Isto também fica evidenciado na nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a qual propõe dez competências cognitivas e socioeducacionais, que deve ser desenvolvidas nos educandos, ao longo de sua vida escolar, e, dentre estas apresenta-se a utilização das TIC- Tecnologias digitais da informação e comunicação.

Colaborando com o tema Prensky (2012, p. 1) cita que:

Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores.

Também é possível enfatizar que a tecnologia causou muitas transformações na escola, e, devido as diversas facilidades que esta possui é preciso que o professor redimensione seu fazer para usufruir de uma forma proveitosa o que tal tecnologia dispõe. Contribuindo com o exposto, Silva (2013, p. 5) leva a reflexão de que:

Os desafios dessa nova realidade também são muitos, a tarefa do professor não se restringe mais apenas ao espaço físico da sala de aula, agora é preciso gerenciar atividades a distância, orientações de projetos, através de plataformas virtuais, programas de mensagens instantâneas, redes sociais, um mundo completamente novo para muitos docentes. Uma sala de aula preparada para receber tecnologias é fundamental para servir de apoio ao professor no desenvolvimento de suas aulas. Computador, projetor multimídia e acesso à internet são recursos necessários para oferecer ao professor suporte de pesquisa, tendo em vista para que haja educação de qualidade, uma boa infraestrutura é fundamental.

Esta nova realidade exige um maior preparo por parte dos docentes, estes profissionais precisam então de uma formação continuada, a fim de que possam realizar seu trabalho pedagógico.

Lévy (2008) também contribui salientando que quando assegura que o professor deve utilizar a tecnologia, mas não se trata de utilizar a qualquer custo, mas sim, acompanhar de uma forma consciente as modificações nas formas de ensinar e aprender.

Por isso a importância de uma formação continuada, para que haja a superação de problemas, a recriação de práticas. Sendo de fundamental importância que haja um investimento na formação dos professores e na estrutura das escolas para que estes possam visar a plena formação dos educandos.

É conveniente pontuar as contribuições de Libâneo (2014, p. 227):

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções de preferência, mediante ações coletivas.

É importante acrescentar que os docentes devem estar preparados para o trabalho com as novas tecnologias em sala de aula, visto que, estas devem vir para somar e não para dificultar o trabalho docente

Destacamos neste contexto, os jogos que há vários anos são utilizados pelo ser humano como fins recreativos e também meios de estimular o físico e a mente. Neste sentido, Huizinga (2001) salienta que os jogos são atividades voluntárias, os quais podem ter regras e serem acompanhados de sentimentos de tensão e alegria por serem diferentes da vida cotidiana. Sendo que com a expansão tecnológica e os produtos de informática, o mundo digital começou a também ganhar espaço nas brincadeiras infantis.

Contribuindo com o debate, Alves (2012, p. 7) ressalta que os jogos servem para “desafiar os aprendentes a solucionarem problemas, contribuindo para a construção de práticas construtivistas.” A autora reforça ainda que o objetivo de tais atividades é provocar os estudantes a interagirem, a aliar saberes, articular teoria e prática, desenvolver conceitos e, desta forma, construir aprendizagens significativas. Isto também interfere na motivação, a qual é inerente ao ato de jogar.

Ao citar o jogo em sala de aula, Aarseeth (2011) salienta que por meio deste existem três formas de adquirir o conhecimento, as quais vão do estudo e observação de suas regras e concepção, a observação dos jogadores e a própria ação de jogar. O jogo possibilita a investigação e o aprendizado, por isso, a importância de trazer estas ferramentas para a sala de aula.

Sendo assim, é pertinente evidenciar que os jogos digitais já se tornaram uma necessidade do trabalho docente, ou seja, não correspondem a perda de tempo como se pensava há tempos atrás, mas sim, como um recurso que agrega conhecimento, que permite que o professor por meio de tais recursos utilize os conhecimentos já consolidados pelos alunos e os amplie.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2015, p. 16).

Os jogos digitais oferecem uma série de possibilidades que enriquecem as aulas, como salienta Guerreiro (2015) pois estes possuem características que são inerentes à promoção do conhecimento, favorecem a aprendizagem por meio do lúdico e se tornam recursos de motivação. Sendo estes, utilizados em qualquer nível de ensino e qualquer disciplina, uma vez que servem para entreter, mas também trabalhar na busca da formação plena do sujeito.

Outro ponto a ser evidenciado por Santana, Fortes e Porto (2016) é o fato de que os jogos, colocam o aluno no papel de tomador de decisões e possibilitam que a aprendizagem ocorra por meio de tentativas de acerto e erro. Isto faz também com que os jogos sejam um estímulo positivo para o processo de aprendizagem.

Portanto, Prensky (2012) reconhece que os jogos, os games, são capazes de proporcionar grande aprendizagem, não somente na área educativa, mas em diferentes espaços. Por isso, cita-se que há uma, [...] verdadeira revolução da

aprendizagem do século XXI é que a forma de aprender – em treinamento e escolas – está finalmente se livrando das algemas da dor e do sofrimento que a têm acompanhado por tanto tempo. (PRENSKY, 2012, p. 36).

Esta revolução citada leva a toda comunidade escolar refletir sobre a importância de aperfeiçoamento, estudo e trabalho com as tecnologias, uma vez que essas integram o cotidiano das crianças, fazendo com que o aprendizado do futuro seja bem diferente daquele do passado. Os jogos devem proporcionar então uma necessidade de examinar, perguntar, refletir, dominar habilidades e saberes.

O estudo demonstrou que as tecnologias educacionais têm contribuído na atuação do professor, dentre eles jogos digitais, estes recursos podem ser explorados pelos docentes em todas as disciplinas, sendo forma de motivar ao mesmo tempo em que levam o aluno a construir conhecimentos de maneira mais dinâmica.

Assim entende-se que utilizar-se dos jogos digitais é algo inovador para professores e alunos, podendo trazer inúmeras contribuições para o processo de aprender a aprender. A pesquisa confirmou que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes no cotidiano da escola e são formas de aliar ludicidade, aprendizagem e reflexão. Os jogos digitais são recursos que levam o aluno a utilizar seus saberes prévios, mantem sua atenção e levam o educando a solucionar problemas.

Sendo assim, os objetivos foram alcançados, no momento em que se comprovou a importância de o espaço escolar reconhecer a necessidade de utilizar a tecnologia como aliada. Sabe-se, porém, que existem desafios impostos os quais vão desde a estrutura física da escola, de equipamentos eficazes, de internet acessível e de docentes capacitados

As reflexões realizadas levaram a compreensão do importante papel que as tecnologias digitais ocupam atualmente no fazer docente e na aprendizagem do educando. Os jogos digitais podem ser forma criativa, envolvente e desafiadora de levar o aluno a construir o conhecimento. É forma de torná-los participantes ativos, incentivar a busca pela construção do conhecimento e fazer com que os mesmos mantenham a atenção e o interesse pelo aprender. Pode-se dizer que na atualidade existem diversos jogos digitais a disposição do professor, porém, este deve estar apto para realizar inteligentes escolhas e criar estratégias para utilizar estes recursos, fazendo com que tragam melhorias para a aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologias educacionais; jogos digitais; docente; aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AARSETH, E. O jogo da investigação: abordagens metodológicas a análise de jogos. **Caleidoscópio Revista de Comunicação e Cultura**, jul. 2011.

ALVES, L. R. G. Videojogos e aprendizagem: mapeando percursos. *In*: CARVALHO, A. **Aprender na era digital, jogos e mobile learning**. 1. ed. Santo Tirso: Defacto Editores, 2012. v. 1.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/i>. Acesso em: 6 jun. 2021.

CAVALCANTI, M. B. **A educação frente as novas tecnologias**: perspectivas e desafios. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <http://escola-drxavierdealmeida.blogspot.com.br/2012/02/A-educacao-frente-as-novas-tecnologias>. Acesso em: 9 jun. 2021.

GUERREIRO, M. A da S. **Os efeitos do game design no processo de criação de jogos digitais utilizados no ensino de química e ciências**: o que devemos considerar? 2015. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2014.

MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação**. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/integracao.pdf. Acesso em: 5 jun. 2021.

OLIVEIRA, R. N. R. *et al.* Frameworks para Desenvolvimento de Jogos Educacionais: uma revisão e comparação de pesquisas recentes. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2018. **Anais [...]** 2018.

PRENSKY, M. **From digital natives to digital wisdom**: hopeful essays for 21st century learning. California: Corwin, 2012.

SANTANA, P. F. C.; FORTES, D. X.; PORTO, R. A. Jogos digitais: a utilização no processo ensino-aprendizagem. **Revista Científica da FASET**, 2016.

SILVA, E. da. **A inserção das tecnologias digitais na prática pedagógica**: visando uma aprendizagem significativa. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

SILVA, S. G. **Jogos educativos digitais como instrumento metodológico na educação infantil**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <http://psicopedagogiabrasil.com.br/artigos>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SOUZA, V. V. S. *et al.* Playing trace effects with Brazilian high school students: complexity and games. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 23, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/viewFile/163349/11633>. Acesso em: 1 jun. 2021.

ASPECTOS GERAIS DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA FASE INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO

BRUXEL, Carla Maria Leidemer
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
carla.bruxel@sou.unijui.edu.br

DALBERTO, Jéssica Puhl
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
jessica.dalberto@sou.unijui.edu.br

CABELEIRA, Marciele Dias Santos
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
marciele.cabeleira@sou.unijui.edu.br
Financiamento: Capes

O início do caminhar na escolarização, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se constitui numa etapa muito importante no desenvolvimento do sujeito. Nesta fase ocorre o processo de apropriação do mundo letrado e escrito que permite aos alunos a possibilidade de construir novos conhecimentos e aprofundar seus estudos, compreender o mundo através da leitura, conhecer suas próprias limitações e suas potencialidades.

As dificuldades de leitura e escrita estão presentes no cotidiano das escolas, sendo que estas afetam principalmente os alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, tornando-se um problema a ser enfrentado pelos educadores, responsáveis e outros profissionais que mantêm contato diretamente com esses sujeitos.

Este estudo decorre da inquietação das autoras em relação à necessidade de compreender os fatores que estão envolvidos nas dificuldades de aprendizagem, buscando estratégias pedagógicas para que todos os alunos tenham assegurado seu direito à educação de qualidade e uma aprendizagem efetiva para seu pleno desenvolvimento nos aspectos físico, emocional e social.

Trata de um ensaio de cunho teórico-reflexivo, baseado no aporte teórico dos autores Osti (2012), Gomez e Terán (2009), Fernandes (2020), Vigotsky (1993), Smith e Strick (2012), entre outros. O objetivo deste estudo é refletir sobre o processo de aprendizagem no intuito de compreender quais são os principais fatores que influenciam nas dificuldades dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se da abordagem qualitativa, como recurso à pesquisa bibliográfica, uma vez que se pretende compreender o processo de aprendizagem e as possíveis causas das dificuldades no ambiente escolar, embasado à luz de teóricos que abordam essa temática. Conforme Gatti e André (2010, p. 30), as pesquisas qualitativas se constituem numa modalidade investigativa que ajuda “[...] responder ao desafio da compreensão dos

aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais." Gil (2008, p. 50) afirma que "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]" Assim, busca-se compreender as relações e as construções culturais envolvidas no processo de aprendizagem e em suas dificuldades.

O ambiente escolar se constitui como um espaço onde as dificuldades do aprender se tornam mais visíveis e notáveis, sendo que a finalidade da escola consiste em promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais e cognitivos dos sujeitos. O pleno desenvolvimento do aluno através da aprendizagem e da educação está definido nos direitos básicos das crianças e dos adolescentes.

Percebe-se que os alunos apresentam ritmos diferentes no processo da aprendizagem, por isso é indispensável entender quais são os motivos que estimulam essas dificuldades. O meio social e cultural interferem na aprendizagem da criança, da mesma forma que a formação biológica também interfere no desenvolvimento das habilidades. Osti (2012, p. 36) afirma que

o processo de aprendizagem escolar envolve desde a habilidade motora para segurar um lápis, organizar o material, ter desenvolvido a lateralidade e sua motricidade, até os conhecimentos prévios da criança, sua história de vida, a linguagem, expressão verbal, a motivação e interesse para aprender, autoestima, maturação emocional e biológica, interação com os outros, meio social e cultural, dentre tantos.

O ambiente cultural e social oferece estímulos que podem propiciar a aprendizagem ou então interferir negativamente na motivação e no incentivo da mesma. Segundo Gomez e Terán (2009), a aprendizagem é uma função conjunta que envolve o corpo e a psique de um sujeito e sua relação com o meio social. Essas relações podem ocorrer de maneira muito diferenciada, sendo assim cada um tem uma maneira singular e única de aprender.

Corroborando, Fernandes (2020) diz que o processo de aprendizagem é diferente para cada sujeito e entende que "[...] aprender é algo inerente ao ser humano, porém se efetiva em ritmos diferentes, de formas diferentes, através de experiências vividas ou observadas." Desse modo, cada sujeito possui um ritmo próprio de aprendizagem, alguns demoram mais e outros menos para que a aprendizagem esperada ocorra.

É importante destacar que o papel do professor vai além de ser o mediador do conhecimento, ele precisa ser também um investigador e buscar compreender as necessidades do aluno em sua totalidade. O professor deve criar uma necessidade para a criança para que ela seja motivada a entrar em atividade mental e se apropriar do conhecimento, ao mesmo tempo em que a apropriação do conhecimento precisa ir além da aprendizagem conceitual.

Sabe-se da necessidade de mediação constante do docente no início da escolarização, pois a aprendizagem não ocorre de forma simples através da interação com os objetos. Portanto, não basta ensinar os conceitos sobre os objetos, é preciso também dizer para que servem e ensinar a criança a usá-los, caso contrário o aluno não internaliza estes conceitos.

Vygotsky (2008, p. 72-73) afirma,

a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Quando se busca uma aprendizagem efetiva para a criança é necessário que as atividades comecem pelas mais simples e aumentem gradativamente sua complexidade, partindo sempre de objetos reais e concretas para posteriormente ir para a aprendizagem de conceitos mais abstratos, para que o aluno possa estabelecer uma relação lógica ao construir o seu conhecimento, incorporando-o de modo a utilizá-lo dentro e fora da sala de aula.

Quando as crianças chegam à escola, tudo é novo, considera-se um período de novas descobertas e mudanças entre o convívio familiar e escolar, desse modo o professor precisa apresentar os objetos que serão trabalhados, no caso dos anos iniciais são as letras, os sons, a formação das palavras. É importante que o professor conheça as fases de desenvolvimento das crianças para que possa planejar as atividades de forma que elas vão evoluindo no grau de dificuldade de acordo com a capacidade de cada criança.

Aprender não é apenas repetir algo que já foi realizado, mas sim recriar, reinventar. Os sujeitos não aprendem apenas se adaptando ao meio, mas na recriação do mundo e modificando o ambiente em que se encontram inseridos. A aprendizagem é um processo através do qual os sujeitos adquirem novas competências, habilidades, conhecimentos e modificam seu comportamento e seus valores, sendo que esse processo é resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação dos sujeitos.

Nesta fase de escolarização já mencionada, é comum ouvir dos professores que seus alunos não aprendem a ler e escrever no momento que consideram o ideal. Dessa forma, estes obstáculos se constituem como um problema educacional e também social requerendo uma atenção especial por parte do professor.

As dificuldades de aprendizagem são aquelas que os alunos apresentam quando estão na fase de escolarização, podendo ser na leitura, na escrita, nos cálculos, na interpretação, de relacionamento, entre outras. Quando surgem estes obstáculos, o professor deve buscar suas causas para que assim ele possa encontrar as estratégias necessárias para amenizar estas dificuldades.

Nesta perspectiva, Osti (2012, p. 50) define as dificuldades de aprendizagem

[...] como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos, e que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural. A dificuldade não afeta todas as áreas de uma só vez, podendo também estar relacionada a problemas emocionais, de coordenação, memória, atenção, comunicação e adaptação social, sendo talvez agravada pela falta de motivação ou baixa auto estima, ocasionadas em decorrência do fracasso escolar.

No entanto, Gómez e Terán (2009, p. 30) afirmam que “aprender é um processo complexo e multifacetado que apresenta bloqueios e inibições em todos os seres humanos”, desse modo a aprendizagem para alguns sujeitos nem sempre acontece de maneira tranquila e natural, enquanto alguns aprendem rapidamente, outros apresentam bloqueios que precisam ser investigados para que possam ser superados.

Todas as crianças têm o direito de aprender e precisam de uma atenção especial por parte do professor. As crianças que apresentam um desenvolvimento mais lento em relação às outras, são de certa forma esquecidas pela escola, considerando que elas não se encaixam no padrão desejável e esperado. Assim, as crianças que não aprendem no mesmo ritmo que as outras e no tempo predeterminado pela escola, acabam sendo em alguns casos, rotuladas.

Quando as crianças são rotuladas pelas suas dificuldades, apresentam uma autoestima baixa, e muitas vezes elas se excluem do processo educacional como uma forma de não ser avaliada. Desse modo, atribui-se muitas vezes o problema à criança sem considerar aspectos que podem vir a influenciar no processo de sua aprendizagem.

De acordo com Morais (2006, p. 73-74):

As dificuldades que a criança encontra no processo educacional não são entendidas como tal, mas como uma falta de interesse, desmotivação para estudar, preguiça e distração. Estas ideias fazem com que pais e professores não respeitem os obstáculos educacionais que as crianças encontram, e estas acabam sendo rotuladas de “más alunas” sofrendo punições devido aos seus fracassos constantes.

Ainda, Morais (2006) ressalta que a agregação da frustração por conta do fracasso na aprendizagem mais a comparação que se faz com colegas ou com os irmãos, em muito casos, pode levar a criança com dificuldades na sua aprendizagem a tornar-se insegura e tímida e deixá-la cada vez mais desmotivada para a realização das atividades escolares.

Há vários motivos pelos quais um aluno pode apresentar dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, alguns estão relacionados ao aluno, contexto escolar, ambiente familiar e cultural onde a criança está inserida, esses ambientes podem influenciar na dificuldade de aprendizagem, como por exemplo: faltas constantes na escola, comprometimento sensorial, aquisição atrasada de linguagem, dificuldades sócio-emocionais, exposição precoce ao processo de alfabetização, fatores socioeconômicos, histórico familiar de dificuldades de aprendizagem, lacunas nas instruções de leitura, entre outras.

Corroborando, Smith e Strick (2012, p. 14) afirmam que as dificuldades de aprendizagem são “[...] problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações” e que “o desenvolvimento individual das crianças também é maciçamente influenciado por sua família, pela escola e pelo ambiente da comunidade.”

Segundo Garcia (1995, p. 9) “as crianças com dificuldades de aprendizagem não são incapazes ou preguiçosas. De fato, geralmente têm um nível de inteligência similar ou superior à

média. O problema reside no fato de que seus cérebros processam a informação de uma forma diferente da maioria." Assim, percebe-se que a causa do transtorno pode ter origem biológica.

Apesar de que os estudos mostram que as dificuldades de aprendizagem têm uma base biológica, na maioria dos casos, é o ambiente em que a criança está inserida determina o grau de impacto da dificuldade na aprendizagem e quando se produzem mudanças neste ambiente as dificuldades podem ser minimizadas. Percebe-se que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores neurológicos, psicológicos, biológicos e socioambientais.

No que se refere aos aspectos psicológicos Gómez e Terán (2009, p. 102) advertem que as crianças respondem emocionalmente diante de situações difíceis como divórcios, problemas familiares, superproteção, rivalidade entre irmãos, morte de pessoas próximas, situações novas, etc. Essas situações criam conflitos emocionais para as crianças sendo que cada criança tem uma maneira diferente de mostrar suas emoções. Essas situações interferem negativamente na aprendizagem das crianças.

O processo de aprendizagem inicia no momento da formação do sistema nervoso central e em seguida começa a se expandir a partir da aprendizagem escolar. Neste sentido, Smith e Strick (2012, p. 27) relatam que "[...] especialistas acreditam que alguns indivíduos desenvolvem dificuldades de aprendizagem porque partes de seus cérebros simplesmente amadurecem mais devagar que o habitual."

De acordo com Gómez e Téran (2009, p. 91) "O diagnóstico apropriado de cada um é indispensável para poder conceber as estratégias de condução e tratamento adequados". Para realizar o diagnóstico adequado é necessário que o professor conheça a realidade dos seus alunos e desse modo possa preparar sua aula de forma que o aluno perceba o interesse do professor, se sinta confiante e encontre motivos para esforçar-se para a aprendizagem.

As dificuldades na escola atingem a autoestima do aluno, afetando-o em sua totalidade e desmotivando-o para a aprendizagem. Na concepção de Gómez e Téran (2009, p. 91) quem apresenta dificuldade de aprendizagem "[...] sofre pela subestimação que sente por não conseguir cumprir com aquilo que espera de si mesma e com o que os outros esperam dela, sofre, também, com a desvalorização que enxerga no olhar dos demais."

Neste contexto, Fernandes (2020) ressalta que as dificuldades de aprendizagem são inúmeras e complexas, podendo apresentar causas e características específicas, citando como

exemplo, o Déficit de Atenção, o Transtorno de Déficit de Atenção e a Hiperatividade. Segundo a autora estes transtornos não são dificuldades de aprendizagem em escrita, mas que podem provocar ou agravar essa dificuldade.

É importante que os professores pesquisem para conhecer as dificuldades dos alunos e assim pensar em formas de ajudar os alunos a superar estas dificuldades e evitar o desinteresse e o abandono dos estudos.

Em suma, percebe-se a necessidade de compreensão dos professores sobre o processo de apropriação da leitura/escrita e aprendizagem como um todo, além do conhecimento dos

fatores que podem causar as dificuldades de aprendizagem nas crianças, desde o início de sua escolarização.

Os problemas de aprendizagem podem decorrer de diversos fatores, que atingem o rendimento escolar do sujeito. Essas dificuldades podem se estabelecer quando o educando não tem uma boa relação com a família, colegas e professores, dependendo de aspectos comportamentais do sujeito.

É pertinente explicitar que as dificuldades de aprendizagem podem levar ao fracasso escolar, que pode ser visto de ambos os lados, o do educando e o do educador, pois quando um fracassa, o outro também pode ter parcela relevante nesse processo. Nesse ínterim, o ato pedagógico para alunos com problemas de aprendizagem deve ser diversificado, bem planejado e executado de acordo com a situação que estamos lidando.

Ademais, entende-se ser indispensável o aprofundamento em pesquisas sobre as dificuldades de aprendizagens, no intuito de evitar o fracasso escolar na etapa inicial da escolarização, pois se constitui uma fase crucial para a alfabetização. Uma forma possível de solucionar esse problema, seria o investimento na formação continuada do professor, onde a reflexão sobre a própria prática pedagógica possibilita o planejamento de estratégias que minimizem essas dificuldades, bem como, auxilia o professor(a) aguçar um olhar mais atento e sensível em relação às crianças que mais sofrem com os bloqueios e inibições no processo de aprendizagem.

Em concordância, pode-se inferir que os professores precisam compreender a importância de fazer um diagnóstico correto sobre as dificuldades de aprendizagem. As crianças que não aprendem da forma que se espera, precisam ter um olhar diferenciado para que possam se motivar a aprender e assim conseguir se alfabetizar plenamente e dar continuidade em seu processo de formação e de desenvolvimento nos aspectos físico, intelectual e emocional.

Palavras-chave: aluno; escola; escrita; leitura.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, A. P. A. S. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização:** uma proposta de intervenção pedagógica. 2020. 363 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, V.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GARCIA, J. N. **Manual das dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Intervenção. Cadernos de Psicopedagogia, v. 1, n. 2.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de aprendizagem:** detecção e estratégias de ajuda: manual de orientação para pais e professores. São Paulo: Cultural, 2009.

Eixo 4 – Processos Educativos

MORAIS, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. 12. ed. São Paulo: EDICON, 2006.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, afetividade e representações sociais**: reflexões para a formação docente. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

WARKEN, Fernanda
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fernanda1725@yahoo.com.br

FRIEDRICH, Carla Taís
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
carlinha_tais@hotmail.com

BENVENUTI, Dilva Bertoldi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

Falar de avaliação das aprendizagens é sempre algo complexo, instigante e incerto, motivo de tensão para alunos, professores e famílias. É algo muito discutido, pouco entendido e quase nunca valorizado como realmente merece.

Este texto traz reflexões que vale a pena ser revisitadas nas concepções pessoais, profissionais e culturais, que se arrastam nas diferentes épocas e lugares. É nos porões no tempo que estão às marcas disfarçadas do percurso formativo de professor. São as ações nos contextos de sala de aula que assombram e que chamam atenção, onde discurso volta à tona e faz valer a pena um novo olhar, em outro lugar e de outra maneira. Seria mesmo avaliação um ato de cuidado e amor?

Em uma ligeira consulta ao Dicionário Michaelis (2009, p. 100), podemos encontrar nomenclaturas variadas para o ato de avaliar como: “Calcular ou determinar o valor, o preço, ou o merecimento de. Reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de. Apreciar. Calcular. Considerar-se. Julgar-se.” E nós educadores qual concepção temos de avaliação? Por que avaliamos? E quais instrumentos utilizamos para diagnosticar os saberes dos alunos?

Como afirma Libâneo (1994, p. 195):

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

A avaliação não só reflete a aprendizagem do aluno, mas também o trabalho do professor, da escola, da gestão daquela instituição. Se os alunos estão com dificuldade, o professor pode refletir tomar decisões e propor outros encaminhamentos. Avaliação só tem sentido se contribuir

com processo de aprendizagem, caso contrário é sentença, julgamento. Avaliação como reflexão na ação, é um processo cuidadoso, onde professor e alunos dialogam, combinam e tomam decisões coletivas. É uma fazer de mão dupla, cada um colaborando com sua parte, observando, analisando e engenhando outros jeitos de ensinar e aprender.

O objetivo é refletir sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estudo justificado pela necessidade de reflexão, pois, esta prática pode definir os destinos educacionais de uma criança em início de fase escolar.

Metodologicamente, trata-se de um trabalho de caráter qualitativo (LUDKE: ANDRÉ, 1986), com abordagem bibliográfica (GIL, 2002), trazendo reflexões teóricas embasadas em análise de literatura, que permitem pensar sobre como avaliação das aprendizagens pode contribuir ou interferir nos processos pedagógicos escolares qualificados.

Cabe a gestão escolar auxiliar nesse processo de conscientização, identificar dificuldade dos professores, orientar e proporcionar encaminhamentos. Os professores necessitam de orientação, estamos vivendo tempos difíceis, os dilemas da profissão são vários, esse olhar transdisciplinar pode mostrar um novo jeito de conceber os processos de avaliação.

Entendemos que a concepção avaliativa que o professor adotar no transcorrer do seu trabalho o influenciará nas escolhas das suas condutas. A avaliação expressa tomada de decisão que direta ou indiretamente está nas mãos dos professores. Quando o professor opta por um instrumento tem um por que escolheu, pode dialogar com seus pares, esclarecer o objetivo e avaliar o resultado, aperfeiçoando-o a partir dessas vivências. Um caminho sendo refletido, cuidado, alinhado e avaliado.

Para Luckesi (2000) a avaliação não pode ser uma ameaça, não se pode confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem é prática que inclui, ato de amor que objetiva retroalimentar o processo de aprendizagem. Já os exames são para selecionar, comparar e excluir.

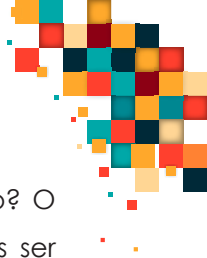
Pandini (2011, p. 82) afirma que:

As práticas de avaliação se constituem em valiosos procedimentos que possibilitam conhecer o sistema educativo desde o estabelecimento de políticas públicas, em geral, até as realidades escolares. Fundamentalmente, discutir e analisar as práticas de avaliação é uma das melhores maneiras de compreender o que se vivencia na escola.

Nas escolas é importante que haja espaço para reflexão de como a avaliação está sendo compreendida por cada profissional, sem intenção de técnica ou receita, certo ou errado, mas sim proporcionar momentos de troca, socialização e entre ajuda.

Ao analisar as práticas de avaliação conseguimos compreender o que os alunos estão vivenciando, quais são os instrumentos de avaliação que cada professor tem utilizado, como tem sido o resultado e se tem comunicado e atendido o objetivo proposto.

Ao remetermos ao “passado” sabemos que nem sempre a avaliação foi entendida como um processo aplicava-se as avaliações na “semana de provas” e o resultado obtido naquele período gerava um número que resultaria em média geral, era análise do produto final. Um modelo que



contemplava apenas os que conseguiriam fazer o gol. Onde fica o processo nesse modelo? O caminho traçado, o esforço, as evoluções individuais e o progresso obtido? Não podemos ser ingênuos a ponto de dizer que essa concepção de avaliação não está mais presente nos espaços escolares, infelizmente ainda temos muito para evoluir, pensar e caminhar.

As práticas avaliativas que observam e valorizam o processo, permitem acompanhar a evolução dos alunos e diagnosticar as dificuldades da turma, permitindo parceria, diálogo, conversa comprometida e melhoria no desempenho dos alunos. Ao avaliar constantemente os conhecimentos e (des)conhecimentos dos alunos, há uma clareza sobre a evolução e as dificuldades de aprendizagem o que leva os professores a desenvolverem algumas ações com o objetivo de atender as singularidades de cada um.

Para Carminatti e Borges (2012) a avaliação precisa ser entendida como um processo, rompendo com o controle e a disciplina e o modelo tecnicista. Torna-se necessário contextualizar uma conversa sobre a avaliação da aprendizagem como parte integrante do currículo e não isolada, transformando a ação avaliativa em um momento de ação-reflexão-ação.

Para pensar em possíveis mudanças nas escolas é preciso refletir sobre como avaliações são elaboradas? Estão contextualizadas com conteúdos que são trabalhados em sala de aula? Como realizamos a análise dessas avaliações? Qual a concepção de avaliação? Avaliar para quê?. Nessa direção o professor pode refletir sobre o processo de ensino, pensar com seus pares sobre aquilo que por muitas vezes se torna óbvio, natural, rotineiro. Vício e repetição.

O importante é perceber que há diferentes maneiras que podem ser usadas para os alunos comunicarem o que estão aprendendo e onde necessitam de ajuda. Se utilizarmos apenas um instrumento de avaliação podemos nos limitar a obter os mesmos resultados ou não perceber as dificuldades que necessitam de intervenções do professor.

Nesse sentido Coppete (2011) aponta que se desejamos buscar uma melhoria nas nossas ações educativas principalmente no que concerne à avaliação é fundamental reexaminar nossas práticas. Enquanto educadores permitimos avaliar nossas práticas? A escola proporciona momentos para avaliação das práticas dos professores nos seus conselhos de classe? Esse é um assunto em pauta? Muitas dúvidas, questionamentos e reflexões.

Segundo Luckesi (2005) a avaliação escolar determina que a função é classificar, selecionar e não diagnosticar. Excluir e julgar. "O julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado." (LUCKESI, 2005, p. 34).

A avaliação tradicional nos remete à nota, classificação, aprovação, reprovação, testar e medir o aluno, com ênfase nos aspectos quantitativos. Geralmente as avaliações tradicionais não conseguem mostrar o desenvolvimento dos alunos(as), são abstratas, punitivas, pura perda de tempo.

As práticas avaliativas que evidenciam somente a classificação trazem consigo a concepção de dizer o quanto vale o trabalho do outro sem que este possa apontar sobre o processo vivido em relação a sua aprendizagem. A prova é um instrumento importante, mas não pode ser o único meio



de avaliar os alunos. E as outras nuances que a prova não mostra? Os instrumentos que o professor utiliza estão relacionados à sua concepção de avaliação?

A avaliação escolar se dedica mais a apontar erros ou indicar caminhos, torna-se algo a mais do que um mero instrumento de classificação dos alunos, muitas vezes focado no que o aluno não sabe responder. O erro pode ser importante para mostrar ao professor onde não está conseguindo aprender. Como diz Luckesi (2005) “o erro é fonte de virtude”, percepção e amor pelo desconhecido.

Para Luckesi (2005), uma atitude de “indisciplina” na sala de aula pode resultar em teste relâmpago ou então, resultar em consequências negativas na avaliação. “De instrumento de diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo.” (LUCKESI, 2005, p. 40). A intenção da avaliação seria estimular o medo, ansiedade e insegurança? Esse tipo de avaliação nem cogita ao professor autoavaliar-se, muito menos sentir-se parte responsável pela aprendizagem dos alunos.

Parafraseando Luckesi (2005), um educador que esteja preocupado com sua prática educacional não poderá agir sem estar consciente e refletindo. Cada ação precisa ter claramente definido o que está se fazendo e onde pretende chegar. É um processo contínuo de ação-reflexão-ação.

Perceber a avaliação como uma oportunidade de aprendizagem é um caminho que necessita ser cuidado, revisitado e modificado. As crianças já chegam ao Ensino Fundamental falando de nota, boletim, aprovação e reprovação. Uma cultura que perpassa gerações, progride parcialmente, mascara e dissemina no tempo modelos e jeitos autoritários de avaliar.

Assim como chegam curiosos, dependendo de como é desenvolvida gera medo, pânico e insegurança por toda a vida escolar do aluno. O que era curiosidade se transforma em terror.

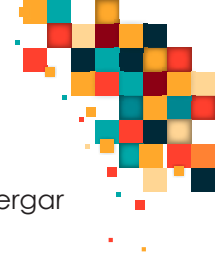
A legislação abre portas para um fazer diferente, cabe ao professor desenvolver essa prática baseada no afeto, cuidado e amor.

Conforme a LDB 9.394/96 no ensino fundamental:

- II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:
 - a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
 - b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
 - c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; (BRASIL, 1996).

Podemos escutar os alunos por intermédio da avaliação, para que isso aconteça os instrumentos de avaliação precisam permitir esse processo de “escutatória” e atenção.

Coppete (2011) faz uma analogia da avaliação com o(s) olhar(es), cada um de nós ao projetar olhar(es) terá efeitos diferentes, visto que a ação do(s) olhar(es) é instigado por propósitos e particularidades próprias de cada observador. Se for utilizado apenas um instrumento de coleta



de dados entendida como avaliação, não conseguiremos ter olhares diferentes para enxergar potencialidades e dificuldades de cada ser humano que estamos convivendo.

Para Esteban e Afonso (2010, p. 46): "Com frequência, circula um discurso capaz de justificar o fracasso dos estudantes das classes populares, utilizando fragmentos de diferentes perspectivas de escola e de sociedade existentes." Em muitos momentos elencamos inúmeros motivos para justificar a não aprendizagem dos alunos, nos ancorando em justificativas inúteis, infundáveis e sem sentido. Talvez seja uma fuga para nossas arrogâncias, inseguranças e falta de comprometimento com o processo de ensino aprendizagem. O projeto de supremacia da escola, homogêneo, não acolhe às necessidades da sociedade que é marcada pela diferença cultural, também não consegue abraçar os diferentes sujeitos que a compõem (ESTEBAN; AFONSO, 2010).

O que ocorre no ambiente escolar, obviamente não se pode generalizar, mas são justificativas para todos os casos de não aprendizagem dos alunos. Nesse discurso todos estão inseridos, família, situação econômica, o professor da série anterior, falta de vontade, etc. É claro que a complexidade de uma escola não é nada fácil. Mas talvez se proporcionássemos mais espaço para estudo, diálogo, troca de experiências e reflexões coletivas, tudo seria diferente.

Reconhecemos que o professor precisa de apoio pedagógico, suporte pessoal e profissional, apoio para olhar para esse aluno com dificuldade de aprendizagem com possibilidades de que ele venha a aprender, dentro das suas potencialidades. O professor necessita de oportunidade para trocar ideias e refletir sobre os diferentes níveis de aprendizagem, a turma não será homogênea, faz-se necessário perceber como essas diferenças podem nos desafiar e também ensinar.

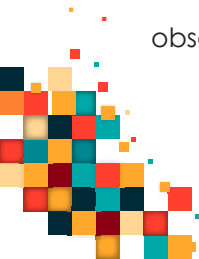
Os alunos de uma mesma turma podem se autoajudar, ao invés de criar ambientes constrangedores e de repressão. Isso pode ocorrer entre professores iniciantes e mais experientes, entre áreas e escolas diversas. O sucesso dos alunos pode depender de nossas atitudes, do olhar aberto que vibre com cada conquista da turma.

Para Pandini (2011) a avaliação tem algumas funções como de diagnosticar, de acompanhar e de classificar. Para essas três funções elas se dividem em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. Essa aliança permite alicerçar desde a chegada do aluno até o final do ano letivo. Um cuidado processual, pautado na inclusão e valorização das subjetividades.

Parafraseando Pandini (2011) a avaliação formativa se apoia em propostas didáticas variadas como: trabalhos em grupos, individuais, jogos, diferentes tipos de apresentações. A avaliação formativa foge do modelo tradicional em que se espera que o aluno tenha memorizado o conteúdo estudado.

A avaliação somativa tem a função classificatória e ocorre no final de uma disciplina, de um ano, de um curso. Essas três modalidades de avaliação têm funções diferentes, uma está ligada a outra. O uso dessas três modalidades torna-se um benefício quando juntas estiverem comprometidas. Tomando consciência dessas modalidades de avaliações podemos pensar em diferentes práticas avaliativas e repensar nossa concepção de avaliação.

Conforme a LDB 9.394/96 no ensino fundamental, a verificação do rendimento escolar deverá observar alguns critérios:



- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos; (BRASIL, 1996).

Portanto, é importante, o conhecimento e a retomada a essas legislações que tratam sobre a avaliação para que frequentemente possamos refletir sobre as práticas avaliativas que estamos utilizando. As escolhas identificam a concepção do professor. Não existe neutralidade nem no discurso, nem na ação.

A avaliação precisa ser olhada como uma maneira de ajudar os alunos a melhorar. É mais válido o professor tirar um tempo para refletir sobre o desempenho de cada aluno em todo o processo do que levar pilhas de provas para casa e debruçar-se horas sobre elas. Em qualquer processo de avaliação é preciso ter um foco no individual e no coletivo. Tanto professor como aluno são protagonistas do processo de avaliação. Quando o professor consegue conversar com a turma sobre o processo de avaliação ele também consegue refletir sobre a sua concepção de avaliação e fazer movimentos de tomada de consciência.

Ao buscar informações sobre a avaliação na história da educação brasileira entendemos que a avaliação se constitui nos resultados das provas e exames que muitas vezes era utilizada como objeto de pressão psicológica sobre os alunos.

A avaliação é um tema que precisa de espaço para ser refletido, formação continuada, análises de processo e produto final. Observação de dados concretos, discussões coletivas com todos os envolvidos na formação desse aluno(a). Às vezes um olhar vagaroso e cuidadoso se faz necessário, pois a pressa, promovida pelo sistema escolar afoga qualquer boa intenção de ensinar e aprender numa perspectiva emancipatória. Como afirma Benvenuto (2017, p. 53), "passamos uma vida sendo avaliados e de repente somos imbuídos da responsabilidade de avaliar." É uma vida de fatos vividos que precisam ser repensadas, pois caso contrário se reproduz.

A avaliação só tem sentido quando está relacionada à aprendizagem, esse processo deve levar a uma reflexão coletiva, tempo de olhar para o aluno que não aprende, que está triste, que não faz as tarefas, que não tem ajuda em casa, fazendo leituras das dificuldades e silêncios. Desmistificar a ideia de avaliação reprodutiva, baseada na memorização e decoreba. Esse tipo de avaliação centraliza o poder nas mãos do professor, ignora capacidades individuais e ignora saberes trazidos pelas crianças à escola. Ameaça, medo e punição é prova do desvio do objetivo do que é realmente educar.

Observar o erro como uma possibilidade de intervenção, abertura de caminhos para o professor observar e pensar o que precisa trabalhar mais com cada aluno. O erro nos orienta, mas

tudo depende de como o olhamos, ter a consciência de que somos seres humanos inconclusos que estamos nesse mundo para errar e aprender. Sentença e exercício de poder não combinam com inclusão, emancipação e aprendizagem. A evolução dessa prática é um caminho que se faz pensando, refletindo e caminhando.

Avaliar é entender que somos seres em evolução, estamos professores, nos fazemos humanos e profissionais todos os dias, aprendentes e ensinantes, reconhecendo a própria ignorância e limitação.

Palavras-chave: avaliação das aprendizagens; concepções e práticas avaliativas; anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BENVENUTI, D. B. **Avaliação dos Processos de Aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CARMINATTI, S. S. H.; BORGES, M. K. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1734/1734.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

COPPETE, M. C. **Currículo**: caderno pedagógico. Design instrucional: Daniela Viviani. 2. ed. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces**: reflexões críticas sobre a avaliação. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICHAELIS: dicionário prático da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

PANDINI, C. M. C.; PEREIRA, G. A.; MACIEL, V. de A. **Planejamento e avaliação educacional e institucional**. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2011.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS NO GRUPO ETÁRIO DOS BEBÊS

LANES, Erone Hemann
Universidade Regional Integrada (URI)
eronehl@gmail.com

Estendendo-se entre os anos de 2020 e 2021, a pandemia mundial provocada pelo novo coronavírus, tem impactado todas as instâncias institucionais de nosso país, consequentemente a educação. Diante da declaração de pandemia, feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no mês de março de 2020, as esferas federais, estaduais e municipais decretaram a suspensão das atividades escolares presenciais em todo o país. Em âmbito nacional, as determinações legais que orientaram os processos em todos os níveis e etapas da educação foram publicadas no decreto legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, com a posterior publicação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a pandemia. O inciso 4º do artigo 2º desta lei, apresenta as principais definições para a educação básica ao esclarecer que na Educação Infantil, essa modalidade de ensino pode ser desenvolvida de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2020a, 2020b). No âmbito do Estado de Santa Catarina, destaco o Decreto nº 587/2020, publicado em 30 de abril, que decretou a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado, sem prejuízo do cumprimento do calendário letivo (SANTA CATARINA, 2020).

Nesse contexto, tão logo ocorreu o impedimento da presencialidade, as redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, passaram a organizar seus sistemas e instituições com vistas a implementar ações para o início das atividades não presenciais e a continuidade do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com o envio de propostas/atividades às famílias para realização junto às crianças em casa, e consequente, com a posterior devolutiva/retorno da proposta por meio de fotos, vídeos, relatos, etc.

Contudo, após a operacionalização das novas formas de realização dos processos educativos, sobretudo pautados no uso das tecnologias, diferentes demandas emergiram dessa nova realidade, dentre elas, este estudo destaca os limites e possibilidades de realização da avaliação na Educação Infantil, especialmente no grupo etário dos bebês, compreendido pela faixa etária de 0 a 1 ano e 6 meses (BRASIL, 2017), ou seja, crianças que vivem um momento específico, em que alguns aspectos diferenciais das pedagogias para a pequena infância precisam ser engendrados. Dentre estes, Barbosa (2006) destaca as relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, a relação com as famílias, entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam

estabelecer formas não verbais ou não convencionais de comunicação, o brinquedo, o jogo. Nesse contexto, diante da complexidade das dimensões que compõem as práticas educativas com os bebês, os professores foram desafiados a realizar os processos avaliativos a partir da realização de atividades não presenciais, o que, de imediato, fez emergir diferentes questionamentos em seus imaginários: É pertinente elaborar materiais que documentam e refletem acerca dos processos realizados pelos bebês no âmbito das atividades não presenciais, ou seja, realizados pelas/com as suas famílias? Se sim, como realizar o processo de avaliação na perspectiva do acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, estando distante deles? Como desenvolver práticas avaliativas significativas e que respeitem as especificidades desta faixa etária?

A busca por apresentar apontamentos pertinentes que auxiliem na resposta a essas questões circunscreve-se como objetivo deste estudo, voltado a refletir acerca dos limites e possibilidades do processo de avaliação como acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês no contexto das atividades não presenciais, dadas pelo período da pandemia. Para tanto, buscando elementos que elucidem, mesmo que em breves apontamentos, as questões apresentadas anteriormente e pela prerrogativa de uma pedagogia específica para a primeiríssima infância, também no que tange a avaliação do desenvolvimento e aprendizagem, constituindo este, como um estudo bibliográfico, adentro os referenciais teóricos e legais que tem se dedicado a discutir as práticas pedagógicas, educativas e avaliativas na Educação Infantil e/ou com os bebês.

Para tanto, a busca pelos principais referenciais legais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que abordam a problemática da avaliação na Educação Infantil, possibilitou-nos evidenciar que diferentes documentos têm abordado o assunto, visando elucidar conceitos, modos e sistemáticas de realização, bem como, definir as finalidades dos processos avaliativos nesta etapa. Destaco inicialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB) que nos termos do artigo 31, estabelece:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996).

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ratificam os dispositivos da LDB e orientam que a avaliação deve ser compreendida como parte do trabalho pedagógico, sem o objetivo de promoção ou classificação entre as crianças. No artigo 10, determinam que as instituições devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
III – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança

(transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
V – a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009).

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc. feita ao longo do período é apontada como estratégia para a produção de “observáveis” sobre a criança, materiais estes que posteriormente poderão ser refletidos e analisados no processo avaliativo. Destaca também que a documentação dessas observações e outros dados sobre a criança devem acompanhá-la ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e ser entregue por ocasião de sua matrícula no Ensino Fundamental.

Nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil encontramos no Indicador 1.3, sobre o registro da prática educativa, a orientação de que a avaliação pressupõe compromisso com o que foi planejado, devendo ser realizada com base em documentação pedagógica rigorosa, resultante de observação e registros cuidadosos das realizações práticas. No texto intitulado Educação Infantil: Subsídios para construção de uma Sistemática de Avaliação, publicado em 2012, encontramos a complementação das orientações acerca do registro e o aprofundamento das finalidades da avaliação nesta etapa da educação, quando lê-se:

Nesse sentido, as observações e registros devem ser contextualizados, isto é, tomando as crianças concretas, em suas histórias de vida, seus ambientes sociais e culturais e co-constutoras de um processo dinâmico e complexo de desenvolvimento pessoal e social. Variados devem ser os registros, tais como a escrita, a gravação de falas, diálogos, fotografias, vídeos, os trabalhos das crianças etc. As professoras anotam, por exemplo, o que observam, as impressões e ideias que têm sobre acontecimentos; descrevem o envolvimento das crianças nas atividades, as iniciativas, as interações entre as crianças etc. E usam esses registros para refletir e tirar conclusões visando aperfeiçoar a prática pedagógica.

Além disso, as crianças devem ser envolvidas na avaliação das atividades, bem como nos registros. São matéria desse registro tanto as ações das crianças como as da professora. O objetivo da avaliação é melhorar a forma de mediação do professor para que o processo de aprendizagem alcance níveis sempre mais elevados. (BRASIL, 2012, p. 14).

No âmbito legal, por fim, destaco as orientações da Base Nacional Comum Curricular, documento mandatário, publicado em 2017, que discorre sobre o papel complementar do currículo para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, configurando como dever da escola construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, do/as professor/as e do/as aluno/as, de modo que se torna parte do trabalho docente o ato de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a

pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017). O texto destaca ainda, que o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, contando com diferentes formas de registros, pressupõe:

[...] evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em "aptas" e "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesse âmbito, na leitura dos textos dos documentos é possível perceber que um apresenta complementaridade às orientações de seu antecessor, o que evidencia a permanência dos estudos acerca da avaliação, como uma problemática que não se esgota e que constitui desafios constantes a educação, mesmo em tempos não pandêmicos.

O desafio da prática de avaliação pode ser considerado pelo que Jussara Hoffmann, estudiosa e referência nacional no assunto, destaca como a existência de uma compreensão equivocada por parte de professores, pais e sociedade em geral acerca do conceito de avaliação, defendendo que antes de se pensar nas práticas avaliativas é preciso investigar o que os sujeitos envolvidos no processo entendem por avaliação. Assim, para a autora, avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível de seu desenvolvimento (HOFFMANN, 2018). Assim, ao apresentar a intencionalidade dos processos avaliativos, a autora defende a avaliação na Educação Infantil pelo viés de um olhar sensível e reflexivo sobre a criança, de modo a se preocupar com a resposta à pergunta, acompanha-se para quê?, segundo ela:

A intenção que nos leva a observar e refletir sobre o que se vê é o que dá sentido ao processo avaliativo. Mesmo que se acompanhe e conheça todas as reações de uma criança não se estará avaliando no sentido pleno se a intenção não for a de auxiliá-la, de um fazer pedagógico que contribua para o seu desenvolvimento. (HOFFMANN, 2018, p. 14).

Diante do exposto, considerando a importância de dar sentido e significado aos processos avaliativos e educativos, pois embora não seja o foco deste estudo as dificuldades da elaboração das propostas para serem enviadas aos bebês e suas famílias, destaco também esse aspecto como um grande desafio vivido pelos/as professores/as no contexto da pandemia. Por esse viés, é pertinente o questionamento sobre como propor experiências significativas aos bebês, possíveis de serem organizadas pelas famílias e posteriormente produzir documentação sobre seus modos de relação com o proposto, estando distante deles e contando somente com o que as famílias retornam acerca do vivido, por meio de fotos, vídeos ou relatos, que muitas vezes evidenciam um produto final e não valorizam o processo, visto que as especificidades do trabalho pedagógico com os bebês adentram fortemente ao contexto das atividades não presenciais. Como nos diz Fochi (2015, p. 81), muitos dos processos vividos pelos bebês nas instituições não podem ser registrados,

pois sabe-se que “a rapidez e a efemeridade dos acontecimentos em uma sala de bebês são tamanhos e que, muitas vezes nos escapam”, destaco que as possibilidades de registro por parte das famílias é ainda mais incipiente, considerando que estas não possuem o preparo pedagógico esperado do/a professor/a para isso.

Uma das estratégias possíveis de serem adotadas para qualificar a coleta de registros e informações acerca das crianças é o estreitamento dos vínculos e do diálogo com as famílias, permitindo que estas participem do processo de avaliação, algo que já vem sendo convocado pelas pedagogias participativas, mesmo em tempos anteriores a pandemia. Para Pascal e Bertan (2019, p. 79):

Uma prática boa e ética sugere que as crianças desde a mais tenra idade e seus pais sejam envolvidos no processo de observação e avaliação. Todas as observações devem ser compartilhadas com esses parceiros no processo de aprendizagem, uma vez que oferecem uma ótima oportunidade de comemorar as conquistas das crianças e planejar o próximo estágio do desenvolvimento. Desse modo, os pais e as crianças também podem saber mais acerca das competências da criança, e assim podem fortalecer, validar e ampliar as evidências observacionais reunidas pelos profissionais.

Nesse sentido, destaco a solicitação às famílias de melhores descrições sobre os registros enviados, o que pode ser realizado por meio de uma conversa pelos canais de comunicação existentes entre os/as professores/as e as famílias. Simples e claros questionamentos sobre como o bebê participou da proposta podem ampliar a qualidade dos registros, por exemplo: como foi a inserção inicial, houve interesse imediato ou a família realizou o convite à exploração? quais objetos manipulou por maior tempo? como foi a exploração? quais as reações do bebê ao ouvir a história? como foi a relação que se estabeleceu entre o adulto que contou a história e o bebê?

Tais informações possibilitam a sistematização de documentações que evidenciem o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem dos bebês, muito embora, considerando os limites e possibilidades que permeiam o processo avaliativo no contexto da pandemia, percebe-se que é possível produzir “documentação” e não “documentação pedagógica” dada a complexidade e aprofundamento necessário para efetivação desse último termo, conforme verificamos na explicitação dos conceitos de Fochi (2019, p. 13):

[...] o substantivo **documentação** trata-se do documento construído a partir dos registros realizados ou seja do produto em si (livreto, folheto, vídeo, painel, mini-história, portfólio). Assim como o simples ato de produzir registros (documentar) não se basta em si mesmo o produto (ou seja, a documentação) também não.

Já, quanto a documentação pedagógica o autor defende que:

O conceito pedagógico da Documentação Pedagógica envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos. Nesse sentido, tenho defendido que esse conceito, enquanto uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, vai muito além de um modo de registrar e comunicar, pois transforma

Eixo 4 – Processos Educativos

o sistema de relações no interior das escolas e reposiciona crianças e adultos no processo educativo. (FOCHI, 2019, p. 13-14).

Nesse sentido, podemos concluir que mesmo diante das limitações para se realizar reflexões, análises e leituras mais aprofundadas acerca dos modos como os bebês vivenciaram as propostas em suas casas e a partir disto, elaborar materiais que documentem o processo, é possível utilizar recursos que comuniquem às famílias as aprendizagens das crianças de maneira sensível e respeitosa, como por exemplo, por meio das mini-histórias elaboradas a partir dos observáveis coletados de cada criança. A mini-história é uma forma de escutar as crianças e de ajudar as famílias a escutar seus filhos ao mesmo tempo em que possibilita aos professores uma experiência de autoformação, pois olhar para um material que já existe, buscando extrair sentidos dele, implica fazer uma escolha dentre tantas, escolha que de alguma forma o próprio professor faz parte (FOCHI, 2019).

Diante do exposto, fica evidente que ao lado dos inúmeros desafios impostos pela pandemia na área da educação, estão também as estratégias buscadas pelos/as professores/as para superá-los. A avaliação enquanto processo de acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem dos bebês e crianças no período da pandemia, convocou os/as professores/as a criar um novo modo de ver e compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, quiçá essa experiência imposta possa germinar bons frutos que auxiliem os/as profissionais da área e as famílias a (re)construírem uma imagem da criança como pessoa e aprendente, de modo a levá-los a dar continuidade às práticas dialógicas de “ver” a aprendizagem, falar sobre a aprendizagem, refletir sobre a aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 51).

Nesse sentido, no que tange a etapa da Educação Infantil, sobretudo no grupo etário dos bebês, a flexibilização legal para a realização de atividades não presenciais, mesmo com crianças de tão pouca idade, desenhou e vem desenhando um cenário desafiador, porém, certamente de inúmeras aprendizagens aos/às profissionais que se viram diante da necessidade inadiável de (re)estruturar e (re)pensar suas práticas, principalmente a partir da participação das famílias e da utilização de diferentes recursos tecnológicos. Reinvenção é a palavra mais proferida durante o ano de 2020 e 2021 pelo/as professores/as inserido/as nesse contexto, o que nos permite concluir, que mesmo diante das condições e situações adversas derivadas do contexto pandêmico, os/as professores/as refletem, analisam e apresentam estratégias significativas para dar continuidade aos processos educativos.

Palavras-chave: avaliação; educação infantil; bebês; pandemia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Decreto legislativo n. 6, de 18 de março de 2020. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública. Senado Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido. Senado Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-14040-18-agosto-2020-790546-veto-161319-pl.html>. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, DF: MEC, 2012. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo (org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PASCAL, Christine; BERTRAN, Tony. A natureza e o propósito da coleta de informações e avaliação em uma pedagogia participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

SANTA CATARINA. **Decreto n. 587**, de 30 de abril de 2020. Altera o Decreto nº 562, de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Florianópolis, 30 abr. 2020. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/DECRETO_N%C2%BA_587_DE_30_DE_ABRIL_DE_2020.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

BULLYING NO ENSINO FUNDAMENTAL: CRIANDO ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

PIRES, Jéssica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jessikap_1994@hotmail.com

PEDRON, Mariluce
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilucepedron@yahoo.com.br

TESSARO, Mônica
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
m_tessaro@unochapeco.edu.br
Financiamento: FUMDES

De acordo com Saviani (1989), Carbonell (2002) e Tavares (2019) apesar das mudanças e avanços no contexto educacional, os profissionais da educação ainda convivem com diversos desafios. A título de ilustração, destacamos um desafio permanente: “tomar decisões em torno da [...] resolução de conflitos [...]. Um dos grandes desafios é educar em e para o conflito de uma forma criativa, solidária e positiva, e não em esquema de vencedores e vencidos.” (CARBONELL, 2002, p. 85).

Alinhados a esse desafio contemporâneo, estudos têm nos indicado um aumento significativo nos casos de *bullying* envolvendo escolares. Essas situações-problema vêm despertando preocupação dos profissionais da educação, saúde e dos idealizadores das políticas públicas. Por essa razão, pesquisadores de todo mundo, inclusive do Brasil, têm reunido esforços para buscar estratégias de enfrentamento e prevenção dos conflitos escolares, principalmente do *bullying*, uma vez que esse fenômeno está presente no cotidiano escolar, ameaçando a integridade física, emocional e psíquica de incontáveis crianças e adolescentes (PEREIRA, 2007; PEREIRA; SILVA; NUNES, 2009; OLWEUS; LIMBER, 2010; MALTA et al., 2014; TREVISOLO; CAMPOS, 2016; SILVA; VINHA, 2017; TOGNETTA et al., 2020).

Dessa forma, o primeiro indicativo ao trabalhar com questões relacionadas ao *bullying*, é garantir a precisão dos critérios que definem esse tipo de violência: intencionalidade, repetição e, desequilíbrio de força e poder entre a vítima e o agressor (OLWEUS, 1994). Partindo dessas indicações, compreendemos a importância da comunidade escolar trabalhar preventivamente essa temática com os alunos. Pesquisadores brasileiros (TOGNETTA; VINHA, 2007; FRICK et al., 2019; TOGNETTA et al., 2020) têm divulgado estudos que nos apontam algumas estratégias que estão sendo utilizadas para prevenir essa problemática, dentre elas destacam-se: a formação docente e intervenções envolvendo todos os alunos e a comunidade escolar visando ao desenvolvimento e melhora da convivência. Sob esse prisma, a escola é considerada um *lócus* de socialização, portanto, conflitos são inevitáveis por se tratarem de situações inerentes ao humano. Dessa forma, os professores e demais profissionais que integram a escola, têm como desafio, gerir a convivência entre os alunos,

promovendo espaço-tempo de discussões e reflexões que os levem a desenvolver suas habilidades sociais (MAIA; LOBO, 2013).

Em linha com essas observações, considerando os dados das pesquisas apresentadas, que nos indicam a necessidade de trabalhar continuamente o tema do *bullying* escolar com os alunos é que planejamos este estudo, tendo a seguinte questão norteadora: que estratégias pedagógicas podem auxiliar na diminuição do *bullying* escolar entre os alunos do Ensino Fundamental I?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa participante, cujo método “educa enquanto constrói e, portanto, falo de um método como um processo [...] como uma história coletiva de criar e fazer.” (BRANDÃO, 2006, p. 15). Participaram da pesquisa 12 alunos, com idades entre oito e nove anos, matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública localizada em um município do Oeste catarinense. A intervenção foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, utilizando alguns recursos didáticos tecnológicos, entre eles destaca-se: *podcast* e o aplicativo *WhatsApp*. Por meio desses recursos, enviamos algumas atividades de leitura aos alunos participantes da amostra. A primeira atividade enviada foi um texto sobre *A lição dos Gansos* (MEDEIROS, 2017). Trata-se de um texto que promove reflexões sobre a importância da empatia, solidariedade e cooperação.

A partir dessa atividade, os alunos foram orientados a elaborarem um mapa mental referente ao conteúdo lido, o objetivo era apresentar o que compreenderam sobre o significado de empatia. Em seguida, nos reunimos com os alunos por meio da plataforma do *Google Meet*, onde cada um teve a oportunidade de compartilhar o mapa mental construído, apresentando suas compreensões acerca da leitura do texto. Na Figura 1 apresentamos um mapa mental desenvolvido a partir desta atividade.

Figura 1 – Mapa mental sobre a compreensão da importância de ter empatia



Fonte: os autores.

Com a elaboração do mapa mental, os alunos construíram conhecimentos e atribuíram significados ao termo empatia. Além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, esta atividade teve por objetivo desenvolver atitudes afetivas e respeitadas. Esse tipo de atividade, para Silva e Vinha (2017, p. 1912), é primordial, especialmente com alunos dessa idade (entre 8 e 9 anos), período no qual "as crianças começam a experimentar os sentimentos de simpatias e antipatias." Portanto, a discussão de valores morais na escola é fundamental dada sua importância para a formação dos indivíduos, a começar pela discussão do conceito de empatia (FANTE, 2005).

Após a apresentação dos mapas mentais produzidos pelos alunos, na sequência deste encontro *on-line* trabalhamos um vídeo que apresenta uma situação de *bullying* escolar (SAMSUNG, 2018), onde, depois de assistir, realizamos alguns questionamentos: O que aconteceu no filme? Quem são os personagens? Qual era o sonho do menino? O que ele enfrentou para realizar este sonho? Como ele se sentia? Como os colegas agiam? O que você acha que faltou nessa situação? Assim, conduzimos as reflexões para a construção de valores, como o respeito e a empatia.

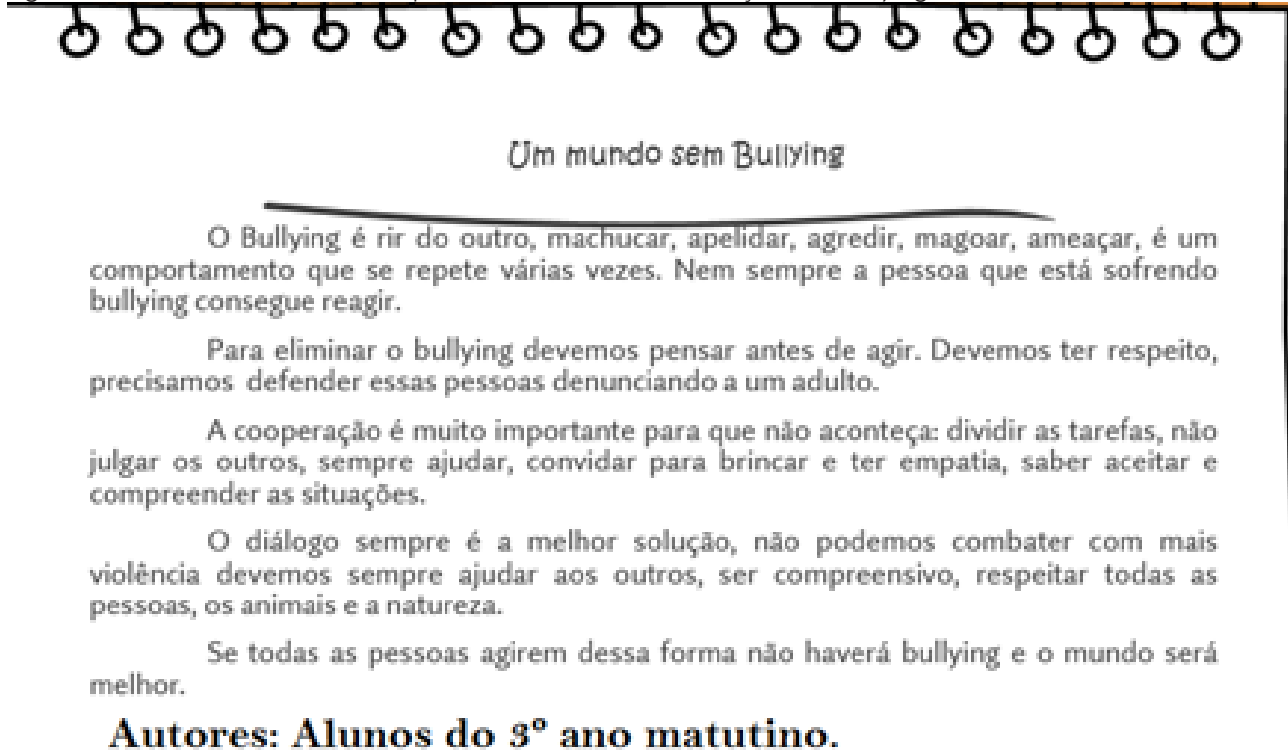
A partir desse aquecimento, por meio da visualização e reflexão a respeito do vídeo, apresentamos para os alunos a seguinte situação-problema:

Todos os dias, nos últimos meses, quando Hudson entra no ônibus escolar, os outros estudantes mais velhos o empurram no assento. Hoje, ele entrou atrasado na escola e um dos garotos o fez tropeçar, cair no corredor e bater seu rosto no chão. Os garotos começaram a rir dele e ele ficou muito triste. O que você faria nesta situação para ajudá-lo?

Fonte: Proerd (2013).

A partir das discussões e problematizações realizadas, os alunos foram convidados a criarem uma estratégia para ajudar Hudson a enfrentar as situações de *bullying* que estava vivenciando. Após refletirem sobre como ajudar Hudson, convidamos os alunos a construírem, coletivamente, um texto que representasse as estratégias que poderiam ser utilizadas diante dessa situação-problema. Na Figura 2, apresentamos o texto produzido coletivamente pelo alunos participantes da pesquisa com mediação das pesquisadoras.

Figura 2 – Texto coletivo sobre a importância de enfrentar situações de *bullying*



Fonte: os autores.

Por meio da integralização da temática do *bullying* no conteúdo disciplinar programado foi possível desenvolver um texto de construção coletiva. Essa estratégia pedagógica propiciou a sintetização e organização de conceitos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais entre os alunos. Em razão da complexidade da temática *bullying*, preferimos a adoção de ações que privilegiassem o diálogo; a intenção foi demonstrar a importância do trabalho coletivo no desenvolvimento de estratégias para ajudar Hudson a enfrentar o problema do *bullying*. A indicação dos autores (FRICK et al., 2019) é que essas práticas promovem a participação democrática dos alunos nas aulas, bem como auxilia no desenvolvimento do sentimento de pertencimento e corresponsabilidade com a escola e com o outro.

Para Fante (2005), criar estratégias de prevenção do *bullying* de forma coletiva faz-se necessário, uma vez que incentiva os alunos a buscarem ajuda dos adultos sempre que se sentirem intimidados, rompendo com a cultura do silêncio em torno das práticas violentas (FRICK et al., 2019) e, ainda, proporciona o desenvolvimento de valores, como a solidariedade, auxiliando na gestão dos comportamentos agressivos. Outro fator positivo que esse tipo de estratégia cria é a resolução de conflitos de modo pacífico e assertivo, desenvolvendo o protagonismo dos alunos e incentivando a cooperação e coletividade.

Por fim, consideramos que o presente trabalho contribui para a ampliação do conhecimento na área educacional, especialmente no que se refere à construção de novas abordagens de ensino e aprendizagem. Contudo, reconhecemos o caráter embrionário deste estudo, uma vez que a temática *bullying* foi incorporada aos poucos no conteúdo das aulas, dessa forma, sugerimos que

esse tema seja trabalhado de forma contínua, envolvendo toda a comunidade escolar. Entre as sugestões para continuidade das pesquisas e intervenções no contexto educacional envolvendo a temática *bullying*, destacamos a importância da utilização das situações-problema que fazem parte do contexto educacional e da convivência entre os alunos, são estratégias pedagógicas inovadoras que possuem potencial de (trans)formação do contexto escolar, pois proporcionam a reflexão-ação do que fazer pedagógico, bem como estimulam coletividade e cooperação entre os alunos.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; ensino fundamental I; *bullying*.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CARBONELL, Jorge. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Editora Versus, 2005.

FRICK, Loriane Trombini *et al.* Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 14, p. 1152-1181, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Estrat%C3%A9gias-antibullying-para-o-ambiente-escolar-Frick-Menin/8d91d139218c22c63828c3ef99b4e1dc61dcc2bd>. Acesso em: 7 jul. 2021.

MAIA, Denise da Silva; LOBO, Beatriz de Oliveira Meneguelo. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicologia em revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 17-29, abr. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000100003. Acesso em: 7 jul. 2021.

MALTA, Deborah Carvalho *et al.* *Bullying* em escolares brasileiros: análise da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 17, supl. 1, p. 92-105, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2014000500092&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020.

MEDEIROS, Rose. **Histórias que ensinam**: a lição dos gansos. Paróquia Santo Antônio, 2017. Disponível em: <https://paroquiasantoantonio.net/historias-que-ensinam-a-licao-dos-gansos/>. Acesso em: 30 out. 2020.

OLWEUS, Dan. Annotation: *bullying* at school: basic facts and effects of a school based intervention program. **Child Psychol Psychiat**, Bergen, v. 35, n. 7, p. 1171-1190, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/15391812_Bullying_at_School_Basic_Facts_and_Effects_of_a_School_Based_Intervention_Program. Acesso em: 7 out. 2020.

OLWEUS, Dan; LIMBER, Susan. *Bullying* in school: evaluation and dissemination of the olweus *bullying* prevention program. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 80, n. 1, p. 124-134, 2010.

PEREIRA, Beatriz. O *bullying* na escola e as políticas educativas. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007. cap. 3, p. 203-219.

PEREIRA, Beatriz; SILVA, Marta Iossi; NUNES, Berta. Descrever o *bullying* na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, set./dez. 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10118>. Acesso em: 7 jul. 2021.

PROERD. **Projeto de Estratégia de Distância as Drogas**. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <http://www.governocidadao.m.gov.br/smiv3/site/conteudos/midias/0825f4b81b8537d14d1058026a3029ed.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SAMSUNG | Samsung Be a Kenny G. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo Canal Samsung Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L9MYMRTfj8>. Acesso em: 1 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1989. p. 15-29.

SILVA, Livia Maria Ferreira da; VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: a provocação e a reação ao comportamento perturbador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1901-1918, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10368>. Acesso em: 7 jul. 2021.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 2 dez. 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* A percepção de estudantes sobre a convivência na escola: um estudo sobre contribuições dos Sistemas de Apoio entre iguais (SAIS) em instituições escolares brasileiras e espanholas. **Política e gestão educacional**, Araraquara, v. 24, p. 1498-1523, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14096>. Acesso em: 7 jul. 2021.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; CAMPOS, Alexandre Campos. *Bullying*: verificando a compreensão dos professores sobre o fenômeno no ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 275-283, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/PFyPKw-5zCnZjJ6RZghkzvrz/abstract/?lang>. Acesso em: 7 jul. 2021.

CONTEXTOS E CONTRASTES DO ENSINO LÚDICO MATEMÁTICO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCANDOS

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
silmara.fisica@gmail.com

SILVA, Lucia Meinen Benites da
Horus
beniteslucia3@gmail.com

A matemática surgiu diante da evolução da humanidade, a partir das necessidades em quantificar animais, alimentos, em se preparar para o plantio, colheita, divisão de territórios e outros aspectos advindos de ações de sobrevivência da espécie. Cada povo, em seu tempo histórico, criou uma maneira de medir e utilizar símbolos para representar quantidades, que com o passar do tempo foram sendo aprimorados e seguem sendo utilizados até a contemporaneidade, como por exemplo, os algarismos numéricos, chamado de indu-árabico, criado pelo povo Hindu e difundido na Europa pelos árabes.

Devido a forma que a matemática foi inserida na sociedade, proveniente além das necessidades de sobrevivência, das demandas do mercado de trabalho, em que era preciso aprender técnicas e conceitos, a matemática foi sendo ensinada de modo tradicional com técnicas severas de aplicações de fórmulas a serem memorizadas, despertando nos estudantes, um certo pavor e, conseqüentemente, acarretando dificuldades de aprendizagem.

Diante deste contexto, partimos do pressuposto que o método, enquanto prática pedagógica, de um ensino engessado e sem a visualização de aplicações vivenciais, ou seja, uma metodologia inadequada a realidade dos sujeitos, resulta em desmotivação e reprovações, sendo este, um dos aspectos que fez com que a matemática, ao longo do tempo, foi ganhando a fama de ser uma disciplina difícil, tanto de ensinar quanto de aprender.

Buscando articular teoria e prática, a ludicidade apresenta-se como uma maneira diversificada para o ensino da matemática, a qual envolve a imaginação, jogos, brinquedos e brincadeiras, proporcionando aos alunos uma aprendizagem associada ao desenvolvimento pessoal, cultural e social, permitindo maior interesse em aprender, aumento da curiosidade e, principalmente, a capacidade de inventar, brincar, planejar e buscar solucionar problemas e exercícios matemáticos.

Portanto, o artigo buscou investigar como a ludicidade pode intervir de maneira satisfatória e prazerosa no processo de ensinagem da matemática no Ensino Fundamental- Anos Iniciais, cuja metodologia para tal investigação foi classificada como um estudo quali-quantitativo, explicativo e de campo. Tendo como público-alvo desta pesquisa, professores atuantes deste nível de ensino, tal escolha amostral originou-se devido ao interesse em averiguar/conhecer quais são as metodologias

utilizadas pelos educadores no ensino da matemática, e ainda, se esses docentes lançam mão da ludicidade, como uma ferramenta auxiliadora na aprendizagem dos educandos.

Cabe ressaltar, quanto a metodologia, que a pesquisa de campo foi desenvolvida de maneira remota, devido ao cenário atual de 2020 da pandemia do Covid-19, não sendo possível o contato pessoal com os educadores. Assim a coleta de dados, via questionário elaborado no aplicativo do Google formulário, foi enviado ao conjunto amostral da investigação, via e-mail e aplicativo WhatsApp.

O ensino da Matemática ganhou o pré-conceito de ser algo difícil de ser compreendida, cansativa, monótona tanto para os alunos como para os professores. Essa visão se dá pelo modo tradicionalista “cuja a prática pedagógica predominante se faz baseada na transmissão de conceitos e técnicas.” (TAROUCO; SILVA; SILVA, 2016, p. 2). Com o passar dos anos, esse paradigma vem sendo desconstruído e abrindo-se novas oportunidades didáticas que atendem as necessidades dos estudantes.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determinou a matemática como uma disciplina obrigatória nos currículos da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Assim, relacionando o currículo de acordo com cada nível de ensino e instituição escolar, atendendo suas diversidades, características regionais, culturais, a economia local e as individualidades dos discentes (BRASIL, 1996).

O ensino da matemática na Educação Básica, aborda assuntos pertinentes sobre sua aplicabilidade na sociedade, desde a teoria como principalmente a prática, por exemplo, a matemática financeira, que auxilia na organização e na tomada de decisões dos indivíduos, e, na sua contribuição na formação de cidadãos críticos. Por tanto, o ensino desta disciplina vai além de ensinar as quatro operações básicas, e “não se restringe apenas à quantificação dos fenômenos determinísticos” (BRASIL, 2019, p. 265). Assim sendo, ela não trabalha somente com fenômenos específicos, mas estuda as incertezas provenientes de fenômenos aleatórios, em que se organizam e inter-relacionam-se os fenômenos do espaço, grandezas, medidas, movimentos, formas, números associados ou não com os fenômenos do mundo físico.

A BNCC (BRASIL, 2019), explicita possibilidades temáticas a serem desenvolvidas com os educandos sobre a capacidade de praticar conceitos e procedimentos, para alcançar resultados e possíveis soluções de seu contexto. Logo, desenvolvem-se no Ensino Fundamental, o letramento matemático, ou seja, a capacidade do aluno desenvolver individualmente a interpretação da matemática em variados contextos, que são definidos por meio das habilidades e competências estabelecidas pela BNCC, como “raciocinar, [...] e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.” (BRASIL, 2019, p. 266).

Para Calistro (2016, p. 8), “ensinar Matemática, constitui-se em um desafio tanto para o aluno quanto para o professor, e isso requer mudanças significativas no que se refere à metodologia de aplicação didático-pedagógica”, ou seja, um estímulo para o professor mudar sua didática



metodológica e, para o aluno, o rompimento construído do pré-conceito de que a matemática é difícil.

Nas variações metodológicas dos professores entra a ludicidade como uma aliada, pois, além de propiciar atividades que envolvam o contexto em que o educando está inserido, o coloca também em situações lúdicas que ajudam na compreensão da estrutura do jogo, por exemplo, mas ainda, na estrutura do conhecimento matemático a ser desenvolvido.

Segundo os autores Jagela, Oliveira e Dionizio (2017, p. 4) "o trabalho com jogos no ensino da matemática pode se constituir como um caminho complementar a ensino tradicional, para facilitar o aprendizado dos alunos que apresentam dificuldades", ou seja, o professor não precisa mudar drasticamente sua metodologia, tendo em vista que o método tradicional é a forma que o educador se sente mais à vontade, mas ele pode complementar o ensino, com a ludicidade para agregar ainda mais a aquisição da aprendizagem por parte dos estudantes.

Nas escolas, a ludicidade rompe com o método tradicional de ensino, em que o professor faz a mediação do conhecimento e o aluno age como receptor, resultando com esse rompimento, um contato humanizador, de cooperação entre os educandos, os quais passam a agir com mais criatividade e imaginação na realização das atividades escolares.

Neste cenário de aprendizagem, via ludicidade, a criança durante a brincadeira constrói e reconstrói sua compreensão do mundo, por meio do brincar, passa a entender seu contexto social amadurecendo algumas capacidades de interação, por meio da utilização e experimentação de regras que estão presentes nas brincadeiras livres e mediadas. Portanto, entende-se o quão valioso é realizar a articulação da brincadeira com a aprendizagem, pois brincando a criança aprende, constrói sua identidade, busca sua autonomia, descobre e

aprende a enfrentar seus medos, se autoconhece, expressa seus sentimentos e limites, passa a entender e a agir no mundo a partir de representações do cotidiano (por meio das brincadeiras), desenvolve sua imaginação e curiosidade, o que a auxilia na compreensão da realidade.

Mesmo com o avanço tecnológico de informação tão contemporâneo, percebe-se que uma das maiores causas de defasagem no ensino da matemática está relacionada a utilização de propostas pedagógicas tradicionais, que não atraem muito o interesse dos alunos pelos conteúdos teóricos, porque muitas vezes estes não estão relacionado às necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, as dificuldades na compreensão matemática são bastante visíveis em resultados escolares, e para que tais defasagens possam ser sanadas, é proposto articular a ludicidade nas práticas pedagógicas, para que por meio desta metodologia de ensino, os educandos desenvolvam um melhor raciocínio lógico, despertem sua capacidade de observar, analisar de modo criterioso os meios que os levam à resoluções de problemas.

A análise dos dados desta pesquisa, decorreu da elaboração de um formulário do Google com treze perguntas fechadas, sendo três destas com a opção de assinalar mais de uma alternativa. O formulário foi enviado em formato de link via aplicativo de mensagens WhatsApp e por endereços de e-mail, para uma amostra de 76 professores atuantes na área do ensino fundamental dos anos iniciais, e, destes foram recebidas 40 respostas, expostas e detalhadas a seguir.



As três primeiras perguntas foram voltadas à caracterização do perfil dos professores entrevistados, como de atuação no magistério, o que revelou que a maioria da amostra (dezoito professores), estão na docência há pelo menos uma década, evidenciando que os mesmos possuem uma vasta experiência metodológica na área. Também levantamos o grau de escolarização destes profissionais, sendo 65% (26) professores com especialização *latu sensu*; 22,5% (9) com graduação completa; 10% (4) especialização *stricto sensu* e 2,5% (1) graduação incompleta. Percebemos a partir das respostas citadas, que a maioria dos professores buscaram uma especialização depois de formados na graduação, demonstrando dessa maneira, interesse em adquirir maiores conhecimentos sobre a Educação.

Na sequência, os questionamentos levantaram questões sobre a metodologia de ensino da matemática, desde as dificuldades dos professores em ensinar esta disciplina, até o uso da ludicidade em sala de aula como ferramenta auxiliadora da aprendizagem dos alunos. Assim, enfocando a relevância, por parte dos professores, sobre o ensino da matemática em sala de aula, o resultado de 100% (40 das respostas) em “Importantíssimo” e nulo para “Penso que existem assuntos de outras disciplinas mais importantes”, demonstrou que todos os docentes acreditam que o ensino da matemática é importantíssimo para a vida acadêmica dos alunos.

Sobre o gosto pelo ensino da disciplina, “Você como professor, gosta de ensinar a Matemática?”, os percentuais obtidos foram 97,5% (39) para “sim” e apenas 2,5% (1) para “não”. Outra questão enfocou sobre as maiores dificuldades dos professores no ensino da matemática (era possível assinalar mais de uma opção de resposta, considerando vários aspectos em que o professor possa ter dificuldades didáticas). Como resultados, em ordem crescente: zero respostas para “Sistema Monetário”; 2,5% (1) “As Quatro Operações Básicas”; 7,5% (3) para “Tabuada”; 7,5% (3) para “Fazer Relações Cotidianas com a Matemática”; 7,5% (3) para “Medidas e Grandezas”; 15% (6) para “Cálculo Mental”; 20% (8) para “Interpretação dos Dados”; 25% (10) “Fazer com que os Conteúdos sejam Atrativos”; 27,5% (11) “Porcentagem”; 32,5% (13) “Atrair o Interesse dos Alunos para a Matemática”; 40% (16) “Raciocínio Lógico” e 42,5% (17) para “Frações”. Pelos percentuais apresentados, identificamos que a maior dificuldade no ensino da matemática, entre os professores entrevistados, com dezessete marcações, trata-se do ensino das frações.

A respeito da metodologia de ensino adotada pelos educadores, obtivemos os seguintes dados: 92,5% (37) fazem o uso do “ensino tradicional em conjunto com atividades diversificadas (resolução de exercícios, e jogos matemáticos)”; 7,5% (3) “fazem somente o uso de jogos” e, respostas nulas para “ensino tradicional (decoração e memorização de fórmulas e conjuntos). Assim é possível identificar que a maioria da amostra, trinta e sete professores, fazem articulação metodológica entre o ensino tradicional e a ludicidade para ministrar as aulas de matemática.

Referente ao professor fazer articulações do cotidiano dos educandos quando ensina matemática, obtivemos como resposta 100% “sim”. Tendo em vista uma resposta absoluta, logo, entendemos que todos os professores possuem um olhar voltado as questões do cotidiano para dar sentido aos componentes matemáticos curriculares, aqui vale ressaltar a importância dessa relação,

pois, quando a aprendizagem se desenvolve por meio do que o aluno já conhece brevemente, a aprendizagem pode se tornar significativa, o que auxilia na compreensão da realidade.

A respeito da ludicidade, sobre compreender seu significado/conceito e aplicação prática, obtivemos como resposta 85% (34) para “sim, sei o conceito e uso na prática”; 15% (6) para “sim, sei o conceito” e nulo para “não sei o conceito”. Podemos perceber, diante dos percentuais apresentados, que todos os professores entrevistados, sabem o que significa a ludicidade e ainda, que a maioria, trinta e quatro professores, fazem o uso do meio lúdico em sala de aula como uma alternativa de ensino e aquisição de aprendizagem. Para esta questão, ressaltamos as ponderações de Silva (2015), sobre a influência que a ludicidade proporciona no desenvolvimento cognitivo de uma criança, e que cabe ao professor direcionar a aprendizagem ao meio lúdico, para que ocorra de maneira significativa.

Indagando os professores sobre a frequência de utilização da ludicidade em sala de aula para ensinar matemática, 57,5% responderam “as vezes (faço mais frequente, mas não em toda aula o uso da Ludicidade no processo de aprendizagem)”; 40% “sempre (em todas as aulas faço o uso da ludicidade no processo de aprendizagem)”; 2,5% “raramente (de tempos em tempos faço o uso da ludicidade no processo de aprendizagem)” e nulo “nunca (nem por uma vez faço o uso da ludicidade no processo de aprendizagem)”. Com esses dados, podemos identificar que a maioria dos professores (23), utilizam a ludicidade frequentemente como um facilitador no processo da aprendizagem, mas, não em todas as aulas, e a minoria das repostas, nulo, para que nunca fazem o uso da ludicidade no processo de aprendizagem.

Ao serem questionados sobre o papel da ludicidade no ensino da matemática, os professores puderam assinalar mais de uma opção, as quais estivessem de acordo com suas perspectivas sobre essa representividade. E, diante os dados coletados, percebemos que a maioria dos entrevistados, compreendem que a ludicidade propicia ao educando, uma maneira prazerosa e significativa para a compreensão da matemática e como elemento essencial no seu processo formativo.

Já na indagação “Você como professor, acredita que o meio lúdico pode intervir na aprendizagem e torná-la mais atrativa e prazerosa ao aluno?”, houve unanimidade de opinião (100% da amostra respondeu “sim”). Assim, inferimos que, todos os professores entrevistados, compreendem que a ludicidade pode contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos, e dessa maneira, relacionamos a essa questão a ideia de Kashimoto (2003 apud MODESTO; RUBIO, 2014), em que existem alguns profissionais que buscam diferenciar sua prática pedagógica em sala de aula, reconhecem e trazem essa metodologia como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento social, emocional e intelectual de seus alunos.

Sobre a percepção do educador de mudanças nos alunos, quando faz uso de atividades lúdicas diversificadas no ensino da matemática, os dados obtidos revelaram um percentual de 42,5% para “mudanças de comportamento”; 60% “curiosidade”; 62,5% “atenção”; 72,5% (29) “interação entre os colegas”; 75% (30) “compreensão”; 80% (32) “motivação”; 85% (34) “participação” e 87,5% (35) “interesse”. Com base nestes dados, podemos compreender que a ludicidade se torna um

meio atrativo para os alunos e que os mesmos acabam se sentindo mais à vontade e participam de uma forma ativa, com mais disposição em aprender.

Considerando os dados apresentados da pesquisa realizada, o que se pode evidenciar é a necessidade da quebra do paradigma construído entre os alunos de que a matemática é uma disciplina “chata” e “difícil” de ser compreendida. Neste sentido, acreditamos que a presente investigação sobre o uso de uma metodologia de ensino embasada na ludicidade, pode contribuir para futuras discussões no meio acadêmico, por se tratar de uma temática contemporânea e relevante no processo de ensinagem, tentamos instigar pesquisadores e pedagogos a vislumbrar o desenvolvimento de outras metodologias ativas que incentivem uma aprendizagem significativa e prazerosa de componentes curriculares matemáticos.

Reiteramos assim, a importância da ludicidade como um complemento da metodologia dos educadores no ensino da matemática, e, um fator de grande relevância para a construção do letramento matemático dos educandos. Acrescentamos ainda, que o objetivo do artigo em como o meio lúdico pode intervir de maneira satisfatória e prazerosa no processo de ensino aprendizagem da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, foi atingido, pois, percebemos (por meio da pesquisa de campo) que os professores estão se inovando e desconstruindo o modo tradicionalista de ensinar essa disciplina, que foi por muito tempo um componente curricular difícil e complicado de lidar, tanto por parte dos professores para ensinar, quanto aos alunos para aprender.

Os dados obtidos evidenciaram que os educadores compreendem o papel tal como a importância da ludicidade no ensino da matemática, e, que o meio lúdico além de proporcionar uma melhoria na aprendizagem, na interação, na curiosidade, na atenção e principalmente na motivação dos alunos em aprender, influencia na perspectiva de sentido e de significado dos conceitos matemáticos.

Outro fator válido a ressaltar, é de que a ludicidade é uma peça fundamental para desmistificar o que se via como ruim, em algo bom e prazeroso, e que com isso espera-se que essa possibilidade de integração à metodologia dos professores, transforme os educandos em verem a matemática com um outro olhar, que sejam cativados em aprender o mundo mágico da matemática e que todos nós, sejamos educadores ou estudantes pesquisadores, nos sintamos sempre desafiados e motivados à busca de novos conhecimentos.

Palavras-chave: matemática; processos educativos; ludicidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **A área da matemática**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UN-DIME, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2020.

CALISTRO, Ariane. **O lúdico e a matemática no ensino fundamental**. 2016. 27 f. (Produção Didático Pedagógica) – Programa de Desenvolvimento Educacional, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde-busca/producoes_pde/2016/2016_pdp_mat_ufpr_arianecalistro.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

JAGELA, Bruna Aparecida; OLIVEIRA, Emanuelle Francisca de; DIONIZIO, Fátima Aparecida Queiroz. O papel da ludicidade em uma sala de apoio à aprendizagem da matemática. *In: CONEX*, 15., 2017. **Anais [...]** Uvaranas, 2017. Disponível em: https://sites.uepg.br/conex/anais/anais_2017/assets/uploads/trabalhos/07192017_220704_5970014858984.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância da ludicidade na construção do conhecimento**. 2014. 16 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica, Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Faculdade São Roque, São Paulo, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

SILVA, Luciano Martins da. **Ludicidade e matemática: um novo olhar para aprendizagem**. 2015. 13 f. Tese (Doutorado em Psicologia e Saberes) – Universidad San Carlos, Ciudad del Este, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/726-Texto%20do%20artigo-2474-1-10-20180111%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/726-Texto%20do%20artigo-2474-1-10-20180111%20(1).pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

TAROUCO, Vanessa Lacerda; SILVA, Giselle de Paiva; SILVA, Adelmo Carvalho da. **Marcas do ensino tradicional sobre a compreensão da operação de multiplicação em professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12., 2016, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/5884_3173_ID.pdf. Acesso em: 8 jun. 2020.

DEBATES (OU EMBATES) NA PESQUISA EDUCACIONAL: ALGUNS DESAFIOS

MARTINI, Daniele

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
Instituto Federal Catarinense (IFC)
daniele.martini@ifc.edu.br

TITON, Flaviane Predebon

Instituto Federal Catarinense (IFC)
flaviane.titon@ifc.edu.br

TREVISOL, Maria Ceron

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

A pesquisa científica na área das ciências humanas tem o ser humano como ator social e como o seu objeto de estudo, cujas relações com a realidade envolvem diversos aspectos e contextos, em um movimento dinâmico e complexo. De acordo com Gatti (2007), a pesquisa educacional envolve a interação complexa de vários fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, um processo contínuo de consolidação, contradição e mudança.

As pesquisas na área da educação se apresentam de modo diversificado. Abrangem questões em perspectivas filosóficas, sociológicas, biológicas, políticas, entre outras; questões relativas ao ambiente escolar, tais como, ensino, práticas pedagógicas, formação docente, currículo e legislação; envolvem múltiplos saberes disciplinares, bem como tratamentos multidimensionais, sendo que um único enfoque poderá apresentar limitações para a compreensão dos problemas educacionais.

A especificidade da educação enquanto área de saber se deve ao fato de ela ser uma área na qual circulam, concomitantemente, conhecimentos, práticas e políticas, tal como afirma Charlot (2006, p. 9):

[...] um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação.

Compreende-se que a pesquisa educacional envolve um vasto campo de saberes e contextos, em uma pluralidade de aspectos, e que é alvo de estudos e discussões pela comunidade acadêmica na busca pela cientificidade das pesquisas. Nesse sentido, essa escrita de cunho teórico-bibliográfico tem por objetivo dialogar com alguns autores como: Gatti, Severino, Charlot, André, Zanten, Triviños, Lemes, entre outros, a fim de refletir sobre o discurso científico, a ética, a relevância

social e o rigor teórico-metodológico das pesquisas educacionais. Ressalta-se que não cabe aqui abordar todos os aspectos, nem tampouco esgotar as discussões sobre os assuntos abordados.

Escrever, embora pareça ser um simples ato, não é tão simples assim. De acordo com Bianchetti (2007, p. 7), "a produção textual ou o próprio processo de escrever, cada vez com mais frequência e intensidade, tem se transformado em problema central de escritos e objeto de pesquisa e reflexão", escrever constitui um dos maiores desafios para os pesquisadores (FERREIRA, 2009).

A escrita científica exige um vocabulário mais formal, há de se evitar as falácias que se fazem passar por explicações de forma que ao argumentar o discurso polêmico dê lugar ao discurso lógico-científico. De acordo com Eco (2004, p. 18), "o discurso científico, por isso, exprime a luta pela expressão coerente e adequada da verdade inteligível, tendência virtual do encontro da palavra com a ideia, na encruzilhada do rigor."

Os autores Gatti (2012) e Charlot (2006) expõem que, muitas vezes, os pesquisadores se utilizam de termos muitos genéricos ou "amplos", para justificar uma situação, o que evidencia uma ideia vaga ou ambígua para quem lê. Nesse sentido, é importante, ao utilizar uma expressão genérica, que esta venha acompanhada de um significado específico e, se for preciso, que se apresentem dados que confirmem o que o autor deseja justificar. Gatti (2012, p. 16) sinaliza que "um certo grau de superação do senso comum é necessário quando se trata de pesquisa", ao evidenciar que as expressões que utilizamos carregam significados e que a escolha do uso por uma linguagem mais científica significa um passo na superação da alienação. O discurso científico, nesses termos, deve primar pela fidedignidade da leitura e interpretação dos dados em questão.

Compreende-se que um dos desafios ao se fazer pesquisa consiste na ampliação do vocabulário, o que só é possível por meio de leituras, buscas ao dicionário para o significado de termos desconhecidos, além de compreendê-los no contexto estudado. Destaca-se a importância de exercitar a escrita, trocando palavras "comuns" por outras de mesmo significado, desenvolver uma ideia por meio de parágrafos, buscar interlocuções com outros autores, construir um texto com clareza, coesão e coerência e, dessa forma, adentrar no discurso científico.

Além disso, outro aspecto indispensável no caminhar do discurso científico é a ética. De acordo com Hermann (2019, p. 17), "a ética é um campo do conhecimento filosófico que estuda os valores concernentes ao bem e ao mal e uma ordem normativa instituída na sociedade e na cultura, que orienta o agir humano." Para Lemes (2019, p. 123), "ética, entre outras acepções, é o exercício da virtude para a execução do bem comum. A conduta ética permite, nessa proposição, a busca daquilo que é bom para os cidadãos, a fim de se promover o bem nas relações entre si e seu entorno."

A prática científica em educação requer, além da consistência epistemológica, uma postura ética a ser assumida pelo pesquisador durante toda a sua prática investigativa. De acordo com Severino (2019, p. 903),

Como mediação privilegiada de construção do conhecimento científico dos fenômenos educativos, a pesquisa no campo da educação é interpelada não só pelos requerimentos lógico-epistemológicos da ciência em geral, mas também por

demandas éticas agudizadas, em decorrência de se tratar de um campo prático que envolve intensa e extensivamente a alteridade, a presença do outro. [...] Eis que o sujeito humano, quando se torna objeto de investigação, se transforma num outro para o pesquisador. Essa afirmação da alteridade no próprio objeto de pesquisa, transmuta radicalmente a relação do pesquisador com o mesmo.

Os meios pelos quais se obtém dados nas pesquisas educacionais não são neutros, são uma intervenção no real. A relação pesquisador e pesquisado exige cautela, pois a busca por respostas pode provocar reações diversas, sendo tanto positivas quanto negativas. Nesse sentido, Gatti (2019, p. 36) aponta que:

a preparação intelectual e sociopsicológica do pesquisador, sua percepção ética das relações interpessoais que a pesquisa em educação implica, exige formação que vai além do acadêmico formal e transborda para a aquisição de experiências relacionais que são interpenetradas por reflexões éticas que envolvem relações humanas em situação de investigação científica.

A ética nas pesquisas envolve o respeito pelos seres humanos envolvidos, nos variados contextos, de forma a preservar a sua integridade. Deve-se manter a ética ao escrever, ao nos relacionar com outros seres humanos, ao elaborar um questionário a ser aplicado, ao entrevistar outras pessoas, ao adentrar em um contexto de pesquisa como escola, sala de aula, biblioteca, comunidade, entre outros.

No âmbito nacional, a ética em pesquisas com seres humanos é normatizada pelo Conselho Nacional de Saúde por meio da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, sendo que a revisão ética é feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep via a Plataforma Brasil. Os CEP foram criados visando defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua individualidade, integridade e dignidade e para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, a considerando como uma construção humana, portanto histórica, social e cultural (BRASIL, 2016).

O debate sobre ética na pesquisa, em particular para a educação, é imprescindível, tanto em relação aos procedimentos quanto para a sua regulamentação, pois não há clareza em relação a dimensão de imperativos pedagógicos e o quanto são invasivos a ponto de serem considerados como um problema ético e se tornarem impeditivos à realização dos estudos (LEMES, 2019). O autor ainda destaca “esse e outros dilemas éticos dessa área se manifestam com frequência ao se abordarem temáticas específicas como sexualidade, gênero, criança, grupos ou populações de vulneráveis ou de risco, entre outras.” (LEMES, 2019, p. 124).

Uma outra questão ainda obscura se refere aos termos de consentimento e assentimento, livre e esclarecido, cuja concepção e necessidade, segundo Lemes (2019, p. 125):

[...] trouxeram algumas complicações para o entendimento de até onde as ações de ordem pedagógicas, didáticas, esclarecedoras e compreensivas sobre o processo educativo estariam ferindo princípios éticos a ponto de inviabilizar ou retardar os cronogramas propostos para os referidos projetos.

Aqui, o embate é mais no sentido de saber como fazer a pesquisa de modo a não ferir com princípios éticos, do que em relação ao que fazer na pesquisa e, nesse sentido, são essas dúvidas que causam uma certa insegurança para o desenvolvimento e realização das pesquisas. Na área da educação, não há uma regulação específica, no entanto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) vem fomentando o debate sobre ética, considerando que a área da educação possui especificidades e visando qualificar, cada vez mais, as pesquisas dessa área.

Outro elemento a ser considerado consiste na importância da relevância científica e social da pesquisa. Esta deverá estar inserida em um quadro teórico que evidencie a contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temáticas engajadas na prática social (ANDRÉ, 2001; GATTI, 2001; ZANTEN, 2004). Como afirma Eco (2004, p. 29), “[...] o estudioso deve produzir um trabalho que, em teoria, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porque diz algo de novo.” Esse aspecto constitui o cerne da investigação, pois o pesquisador deverá deixar claro em que, ou de que forma, a sua pesquisa irá contribuir para o avanço do conhecimento na temática em estudo, mesmo que modestamente.

A pesquisa envolvendo os fenômenos educacionais, como em outras pesquisas, exige o rigor epistêmico, no entanto, possui especificidades que exigem recursos epistemológicos específicos. André (2001) coloca que são muitas as perguntas que ainda não foram formuladas bem como as problemáticas que precisamos conhecer, de tal forma que tem espaço para todo tipo de investigação, desde que “[...] o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.” (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Ao propor questões de pesquisa, é preciso definir claramente o *que* queremos saber que ninguém ainda sabe e *como*, concretamente, é possível fazer a pesquisa (CHARLOT, 2006; ECO, 2004). De acordo com Gatti (2007, p. 23), “A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica.”

De acordo com Severino (2019), há necessidade de uma reflexão sistemática sobre o “como” proceder para que se pratique adequadamente o conhecimento científico, sendo que

[...] do ponto de vista epistemológico, a construção do conhecimento científico no campo da educação se torna ainda mais difícil dado o fato de que sua fenomenalidade se constitui fundamentalmente marcada pela praxidade histórica. O fato de os fenômenos educativos serem fenômenos práticos intencionalizados dificulta em muito a percepção de sua objetividade e, conseqüentemente também sua determinação natural. Eles se encontram em permanente processo de transformação criativa, decorrente da intervenção dos sujeitos, não havendo como assegurar-lhes qualquer previsibilidade. (SEVERINO, 2019, p. 908).

De acordo com a natureza dos dados da pesquisa, ela pode ser classificada em qualitativa ou quantitativa, ou ainda, ambas as abordagens. No entanto, evidenciam-se alguns conflitos oriundos

do confronto com a atitude positivista, a qual queria aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais. Foi então que “[...] começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

Segundo Gatti (2001, p. 74), “[...] de pesquisas extremamente instrumentalizadas e de medidas aparentemente bem definidas, utilizando-se modelos estatísticos mais ou menos sofisticados, saltamos para o lado oposto, e passamos a fazer a crítica acirrada à inoperância desse modelo.” A autora acrescenta que tal crítica nem sempre explicitou seus princípios e se deteve num discurso, por vezes, vago; e afirma que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociáveis, pois

[...] na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significado em si. (GATTI, 2001, p. 74).

Dessa forma, o conflito entre os métodos quantitativo e qualitativo não tem razão de existir, sendo que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118). Para Luna (2001, p. 32), o conflito está na questão das diferenças metodológicas que tem sido formulada em termos imprecisos, ou seja, há um falso conflito, e acrescenta “Qualquer tentativa de confronto entre métodos e técnicas de pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico.”

Outro fator a ser evidenciado para a não utilização de métodos estatísticos, refere-se a falta de domínio dos procedimentos de pesquisa envolvendo os instrumentos quantitativos, os quais impõem um tratamento do problema e um delineamento específico para a coleta e análise dos dados, para uma utilização adequada e enriquecedora (GATTI, 2001; ZANTEN, 2004).

Gamboa (2003), evidencia que é preciso conhecer os pressupostos epistemológicos que embasam os dois tipos de pesquisa, e afirma,

Essas formas de elaboração do conhecimento científico, embora igualmente válidas, contêm pressupostos históricos-filosóficos muito diferentes que o pesquisador em educação não pode ignorar. Cada uma dessas abordagens científicas desenvolve procedimentos, oferecem técnicas e instrumentalizam a pesquisa, elaboram explicações e interpretações pautadas por uma lógica implícita que se articula com pressupostos epistemológicos, teorias do conhecimento e formas de ver o mundo (cosmovisões). Daí que a escolha de um determinado método ou técnica de pesquisa esconde opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas. (GAMBOA, 2003, p. 395).

Gatti (2001, 2007), ao se referir as pesquisas quantitativas e qualitativas, aponta para várias fragilidades nas pesquisas educacionais, como hipóteses mal colocadas, observações casuísticas, ausência de parâmetros teóricos, descrição do óbvio, análises de conteúdo sem metodologia clara, incapacidade de percepção crítica dos vieses situacionais, precariedade na análise documental,

revisão bibliográfica sem nenhuma perspectiva pessoal interpretativo-crítica sobre o tema em estudo, interpretações empobrecidas pela falta de domínio dos fundamentos metodológicos de análise empregado, entre outras situações.

Há a necessidade de colocar o problema de pesquisa no contexto mais amplo da discussão, interpretar os resultados obtidos à luz da teoria adotada, confrontar com estudos anteriores, apontar pontos em comum e também discordâncias, de forma a avançar o conhecimento e desenvolver a teorização no campo educacional (ALVES-MAZZOTTI, 2003; GATTI, 2007).

A importância do rigor de análise é defendida por Zanten (2004, p. 34-35), “[...] rigor que não depende da sofisticação técnica dos meios e métodos necessariamente”, “[...] é importante sermos rigorosos porque nossas provas empíricas não constituem nunca totalmente uma prova, mas permitem, pelo menos, uma transparência na discussão.” O rigor teórico e metodológico da pesquisa, bem como a profundidade analítica, são condições necessárias para a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

A pesquisa em educação compreende uma vasta diversidade de questões, de abordagens, de contextos, de métodos. Essa diversidade constitui a especificidade das pesquisas, a qual tem suscitado amplos debates, com levantamento de problemáticas e desafios a serem superados pelos pesquisadores.

Concorda-se com André (2001) ao defender o estabelecimento de critérios para avaliar as pesquisas na área educacional, a qualidade e o rigor nos trabalhos científicos. Deve-se primar pelo rigor científico em seus diversos aspectos, rigor na fundamentação teórica e metodológica, na análise dos dados, na escrita, na conduta ética, etc. de forma a garantir a cientificidade e a qualidade da pesquisa desenvolvida e com potencial para promover impactos no contexto da área em foco.

Palavras-chave: pesquisa educacional; ética; rigor; debates; reflexões.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P. de (org.). **Itinerários de Pesquisa:** pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-48.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BIANCHETTI, Lucídio. Estabelecendo interlocuções no processo de autoria: o desafio de escrever dissertações e teses. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/05/2016&jornal=1&pagina=44&totalArquivos=80>. Acesso em: 21 maio 2016.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 11. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 2004.

FERREIRA, Liliانا Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 43-54, jan./abr. 2009.

GAMBOA, Sílvio S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405. set./dez. 2003.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LiberLivro Editora, 2007. v. 1.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. p. 35-41.

HERMANN, Nadja. Ética. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. p. 17-22.

LEMES, Sebastião de Souza. Atuação em comitês de ética. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. p. 123-128.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 22-34.

SEVERINO, Antônio. Pesquisa Educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-133.

ZANTEN, Agnès V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098/9319>. Acesso em: 13 maio 2021.

DIÁLOGOS ENTRE A ARTE-EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PROPOSIÇÕES SOBRE A CULTURA DA PAZ

MARCELINO, Ana Beatriz Buoso
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
ana.marcelino@unesp.br

O presente estudo disserta sobre uma experiência profissional vivenciada no âmbito da arte-educação junto à Secretaria Municipal da Educação de Bauru, SP, no período de 2010 a 2019. Trata-se de um relato envolvendo a Educação em Direitos Humanos e o Ensino de Arte cujo objetivo versa sobre aplicar, facilitar, apoiar e multiplicar ações educacionais sobre a cultura da Paz envolvendo a área de Arte e de outras disciplinas às escolas municipais de Ensino Fundamental de Bauru. A metodologia se baseia na pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 1987) aliada à pesquisa ação (THIOLLENT, 1986) de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça das práticas sociais e educacionais, à tomada de consciência e conhecimento rumo à transformação.

O Dia Internacional da Paz é lembrado no dia 21 de setembro. Segundo o secretário-geral da ONU, António Guterres (ONU, 2020), em pronunciamento para todos os países e cidadãos do planeta lembra a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), cujos valores podem assegurar a Paz duradoura no mundo:

A Paz cria raízes quando as pessoas vivem livres da fome, da pobreza e da opressão [...] Eu encorajo vocês a se manifestarem. Pela igualdade de gênero. Por sociedades inclusivas. Por ações (contra as mudanças) climáticas. Faça a sua parte na escola, no trabalho, em casa. Cada passo conta. (ONU, 2020).

A autoridade da ONU cita a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) como um marco “fundador” e o Relatório de Monitoramento Mundial da Educação - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação e da Cultura (UNESCO, 2019) como um guia que deve assegurar o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: “Vamos agir juntos para promover e defender os direitos humanos para todos, em nome da paz duradoura para todos.” (ONU, 2020).

A considerar a imensa desigualdade dos povos do mundo que se constitui como um obstáculo à paz e aos direitos universais, Guterres (ONU, 2020) afirma que a primeira continuará sendo um ideal inatingível enquanto os direitos humanos fundamentais não forem respeitados. Eles são um pré-requisito para uma sociedade pacífica em que a dignidade de todos os indivíduos seja respeitada. Assim, a busca pela paz e seus ideais compete a todos os cidadãos para a construção de um mundo mais harmonioso, com maior compreensão e coexistência pacífica, superando as desigualdades sociais e econômicas, que levam à miséria e à pobreza, à mudança climática, à origem de novos conflitos e à explosão populacional. É preciso, portanto, que nossos olhos sejam

educados e desvelados para que possamos pensar, enquanto cidadãos conscientes e responsáveis na transformação desta realidade e a educação é peça-chave para engajar esta mudança.

A partir desta problemática a Secretaria Municipal da Educação de Bauru apoia a reflexão, o debate e a implementação de ações mais efetivas e pontuais em EDH no âmbito das escolas municipais, visando um avanço qualitativo para a Educação em Direitos Humanos (EDH), cujas atividades resultam em um importante passo para a reflexão e implementação de ações transformadoras e significativas para a referida área do conhecimento em sintonia com um conjunto de esforços realizados no âmbito das políticas públicas em direitos humanos para a área da educação.

Em acordo com o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), à Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016) e ao Currículo Comum do Ensino Fundamental Municipal (MESQUITA; FANTIM; ASBHAR, 2016) o Sistema Municipal de Ensino desta cidade tem, dentre seus objetivos gerais, o propósito de enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, além de incentivar a criação e o fortalecimento de ações educativas na perspectiva da educação em direitos humanos como um conjunto de conteúdos e valores voltados à práxis na comunidade escolar que visam à formação de uma cultura de respeito à dignidade humana, em suas várias dimensões individuais e coletivas, comprometida com as transformações pessoais e sociais para uma sociedade democrática, socialmente justa e solidária.

A área de Arte desta instituição compromete-se, igualmente, com o este complexo processo de humanização do ser humano já que prioriza a formação estética e sensível dos sujeitos, e contribui para a interação crítica e a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte-educação propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Assim, a vivência artística como prática social, permite aos estudantes que desenvolvam a autonomia necessária para a superação de suas realidades, bem como, a resignificação da cultura e o exercício da cidadania e é com base nestes pressupostos que o presente relato se apoia na tentativa de se caminhar em prol da cultura da paz.

Em 2010, ainda enquanto professora de arte junto a uma unidade escolar municipal da periferia de Bauru, aplicamos um projeto em parceria com uma das unidades do Lions Clube Internacional da cidade. Tratava-se do concurso cultural intitulado “PEACE: cartaz da Paz”¹ com subtemas pertinentes que variam conforme as edições. Um dos estudantes participantes venceu a etapa local o que nos encheu de orgulho, pois se tratava de um dos alunos em maior situação de vulnerabilidade social, pois sua família estava envolvida com o tráfico de drogas. Dessa forma,

¹ Este concurso cultural de caráter anual, promovido pelo Lions Clubs Internacional, tem como objetivo incentivar estudantes de 11 a 13 anos de idade a pensar sobre a importância da paz, respeito e compreensão, compartilhando suas ideias e visões singulares com o mundo. Trata-se de uma oportunidade para se prover reflexões sobre a verdadeira importância da Paz em âmbito escolar, tema tão urgente frente ao contexto da contemporaneidade.



vê-lo recebendo uma “honra ao mérito” em prol da paz, depois de todas as atividades realizadas e ver de perto seu potencial e desenvolvimento foi algo que muito motivou meu interesse nesta área.

Nos anos que se seguiram, incluí os conteúdos sobre a Educação para a Paz no plano anual da disciplina. Assim, poderia colaborar mais efetivamente com ações que envolviam a Arte-educação em suas diferentes linguagens (artes visuais, música, dança e teatro), bem como à educação para a paz.

Apesar dos desafios encontrados diante da realidade objetiva desta unidade escolar não desanimei movida à ideia de abraçar esta importante e fundamental ação em prol da Paz, em vista que, por muitas vezes, este concurso é direcionado às escolas particulares, com seu público seletivo e privilegiado. Poucas escolas públicas, entretanto, tanto municipais quanto estaduais, participavam do concurso, o que é lamentável, já que o público-alvo em maior situação de vulnerabilidade encontra-se dentro delas. E assim, ao longo dos seis anos seguintes investimos nisto.

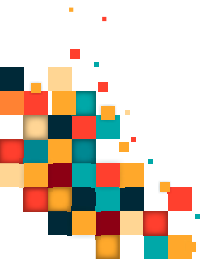
Em 2017 fui convidada a exercer a função de coordenadora da área de Arte junto ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Nesta posição pude enxergar as coisas sob outra ótica, mais ampla e global.

Fui procurada pelos representantes de um dos Lions Clubes de Bauru para coordenar o concurso cultural “PEACE: cartaz da Paz” em nível das escolas municipais. Foi uma grata satisfação, pois já era simpatizante do tema enquanto professora e, agora, a ideia de multiplicá-lo a todas as unidades escolares municipais de Ensino Fundamental e valorizar o trabalho do arte-educador era tanto aprazível quanto ambiciosa. Pensamos num planejamento estratégico para que um maior número de alunos pudesse ser contemplado.

A partir da adesão das unidades escolares, o tema foi trabalhado pelos professores, resultando na confecção dos cartazes a serem pré-selecionados na escola e enviados à Secretaria Municipal da Educação para a apreciação e escolha. Uma comissão julgadora, composta por membros do Lions Clube, professores, coordenadores, diretores, supervisores e outros profissionais da educação fizeram as análises conforme os critérios de seleção e avaliação: originalidade, mérito artístico (estética) e expressão do tema, e elegeram o trabalho a passar pelas próximas etapas do concurso: local (Bauru), regional (estadual), nacional e internacional. Chegar à reta final, entretanto, não seria tão simples assim, porém, trabalhar o tema já seria significativo a estes estudantes.

Em 2017, nossa ação contou com a participação de três escolas municipais do Ensino Fundamental, atendendo a cerca de 300 alunos que trabalharam interdisciplinarmente atividades de estudos direcionadas por seus professores, unindo as diferentes áreas do conhecimento contempladas pelo Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru (MESQUITA; FANTIM; ASBHAR, 2016).

O resultado final foi a produção de um cartaz individual onde cada aluno pode expressar-se por meio da linguagem não-verbal, utilizando a técnica do desenho e da pintura como recursos visuais, trabalhando a consciência estética, a sensibilidade, autonomia e criticidade, conteúdos estes, contidos na Matriz Curricular de Arte do Município (MESQUITA; FANTIM; ASBHAR, 2016).



Pensando num processo mais democrático elegemos, por conta própria, um cartaz por escola, porém, apenas um deles seguiu para a próxima etapa do concurso. Organizamos uma cerimônia de premiação com Honras ao Mérito para cada contemplado. Todos os cartazes enviados pelas unidades escolares que aderiram ao concurso foram expostos para a apreciação de todos durante o evento, pois entendemos que suas contribuições através da Arte foram muito importantes para a ressignificação do tema em questão.

O cerimonial aconteceu no espaço da Secretaria Municipal da Educação que acolheu os estudantes que se destacaram, seus familiares, autoridades do Lions Clube, professores, gestores e a comunidade escolar. A Secretaria Municipal da Educação entregou aos contemplados os certificados de Honra ao Mérito e o Lions Clube, juntamente com as unidades escolares, ofereceram aos mesmos um singelo prêmio.

Em 2018, refletimos em como poderíamos ampliar o número de adesões e transformar o concurso em um projeto educativo. A partir desta ideia fizemos uma parceria com o Lions Clube para ministrar um curso de formação aos educadores municipais a fim de subsidiá-los na aplicação do referido projeto.

O curso intitulado *Educação pra a paz: um projeto possível?* teve como público-alvo professores, gestores e coordenadores das escolas municipais de Bauru. Ele aconteceu no Núcleo de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Municipais (NAPEM), com carga horária de 30 horas cuja ementa postulava a reflexão sobre o conceito de Paz, como a educação pode contribuir para a paz e o papel da escola nesse processo. Os objetivos do curso se pautavam na reflexão sobre a relevância da Educação para a Paz, valores, conceitos e contradições, além de exercitar a capacidade de atuar coletivamente elaborando um pré-projeto sobre a Educação para a Paz.

As aulas presenciais aconteceram semanalmente onde foram trabalhados os seguintes conteúdos: Paz: conceitos e contradições; Valores fundamentais para a construção da Paz; Caminhos de educação para a Paz: *Living Peace* Internacional, Lions Clube Internacional; Metodologias para desenvolvimento da educação para a paz; Pré-projeto: Educação para a Paz. A metodologia utilizada foi baseada na articulação entre teoria e prática pedagógica numa abordagem reflexiva e contextualizada por meio do trabalho individual e coletivo. Como avaliação, foi proposta a construção de um pré-projeto para aplicação na escola com a Proposição da Educação para paz.

Partimos da necessidade de se investir na formação de profissionais com um olhar mais apurado, crítico e ativo para a transformação desta realidade por intermédio de um trabalho mais consciente e humanizado. É preciso que o método dialético (ARNONI; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2007) seja, de fato, consumido nas proposições didáticas, considerando-se que o homem não nasce humano, mas se humaniza a partir da relação com o outro sob mediação dos objetos do mundo, em uma relação constante por intermédio da atividade (trabalho) que Marx denomina *materialismo dialético*, o qual fundamenta a teoria que embasa nosso currículo, onde um sujeito mais experiente, no caso o professor, propõe e medeia situações de aprendizagens fazendo com que aluno atinja saltos qualitativos de aprendizagem, saindo de sua zona real de aprendizado,

perpassando pela iminente (VYGOTSKY, 1984) até atingir o aprendizado, de fato. Da prática social, à problematização, instrumentalização, catarse à prática social, da síncrese à síntese (SAVIANI, 2001). Assim, os professores se sentiriam mais seguros para multiplicar ações educativas efetivas de transformação.

Dessa forma, a partir de uma formação sólida e humanitária a escola poderá ter forças para combater as desigualdades, identificando com clareza as diferenças, o desrespeito por meio de um trabalho coletivo e democrático em âmbito escolar, um desafio e tanto em meio a normas, padrões, hegemonias, desigualdades, violência, etc.

No segundo semestre de 2018, o concurso proposto pelo Lions Clube aconteceu novamente. Nesta edição, cujo tema era “A bondade importa”, quatro escolas aderiram, porém, outras quatro escolas participaram do concurso por intermédio de outros Lions Clube de Bauru, que fizeram seus próprios cerimoniais. Os moldes da cerimônia da entrega de Honra ao Mérito foram parecidos com a edição anterior, conforme já descrita.

Em parceria com o Lions Clube, em 2019, pensamos em ações mais pontuais, de modo que o projeto atingisse com maior amplitude as escolas municipais. Dessa forma, o curso oferecido no ano anterior foi compactado em uma palestra intitulada “Educação para a paz: caminhos possíveis?” proferida às coordenadoras pedagógicas de todas as escolas de Ensino Fundamental de Bauru. O objetivo desta ação, entretanto, foi a de comunicar acerca da importância da aplicação da Cultura da Paz dentro das escolas, sensibilizando-as e motivando-as a replicar os conceitos proferidos aos seus professores durante a Atividade de Trabalho Pedagógico Coletiva (ATPC) em suas escolas.

Em 2019 oito unidades escolares aderiram ao projeto e em 2020 e 2021, infelizmente, em razão da pandemia por Covid19, abortamos a ação, porém, continuamos com os ânimos positivos para os próximos anos, pois, acreditamos que educar para a paz significa um desafio que vai além da simples transferência de conhecimentos, significa mergulhar em uma linda jornada pelo mundo exterior e interior, uma viagem repleta de obstáculos e também de belos cenários.

A paz se faz, não é dada. Paz, para ser vivida, tem de ser construída, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. É com base nestas afirmações que acreditamos na transformação social por meio do papel estruturante da educação, na importância da inclusão social e no protagonismo. “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas.”, preconiza a Unesco (2019).

Dessa forma, este relato apresentou um modesto exemplo de um caminho possível para a Educação para a Paz. Volta-se ainda para a tentativa de reconstrução da escola, mais moderna e em sintonia com os avanços da contemporaneidade, e não apenas como uma instituição enrijecida e com endereço, mas com funções planejadas e definidas, ou seja, uma escola que, de fato, contribua para o desenvolvimento humano e integral dos estudantes e da comunidade.

Não há transformação social sem investimento em educação. Acreditamos desta forma, ter caminhado por este itinerário e materializado uma proposta que valoriza o saber local, bem como reforça o papel da escola e envolve a comunidade no projeto, adaptando a metodologia

Eixo 4 – Processos Educativos

desenvolvida para cada realidade/diversidade nas múltiplas realidades em que se encontram estas instituições.

Assim, acreditamos estar colocando à disposição de educadores e profissionais da educação do município de Bauru uma possibilidade de ação que, ao lado de outras tantas, permitirá trabalhar os valores da cultura da paz na escola, de forma a contribuir para a redução das desigualdades e a formação de cidadãos cada vez mais solidários, que respeitem os direitos humanos, reforçando o papel fundamental da educação na transformação social e assim, continuamos caminhando... *"Não existe caminho para a paz. A paz é o caminho"* (Mahatma Gandhi).

Desenho 1 – Cartaz vencedor da etapa local (2017) – Diogo Bernardes Braga



Fonte: o autor.

Desenho 2 – Cartaz vencedor da etapa local (2019) – Nathalie Beatrice Viudes



Fonte: o autor.

Palavras-chave: arte-educação; educação em direitos humanos; cultura da paz.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V. Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Regra Geral. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2021.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. C. B.; ASBHAR, F. F. S (org.). **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru: Secretaria Municipal da Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

ONU. **Assembleia Geral da ONU**. Paris: ONU, 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 7 jun. 2021.

Eixo 4 – Processos Educativos

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Mundial da Educação - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) n. 4. **Agenda 2030**. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <http://www.unesco.org>. Acesso em: 7 jun. 2021.

UNESCO. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação: Ministério da Justiça: Unesco, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 7 jun. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA ALÉM DA ESCOLA

PESCADOR, Vanessa
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
vanessaddr@yahoo.com.br

PAULO, Fernanda dos Santos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
fernandaeja@yahoo.com.br

Muitas pesquisas são realizadas acerca da Educação formal, entretanto o termo Educação Não Escolar é um campo a ser compreendido e pesquisado no contexto brasileiro. Alguns autores são pontuais para qualificarem a Educação Não Escolar e sua relevância nos debates relacionados aos espaços não escolares. Por isso, neste trabalho apresentamos uma pesquisa bibliográfica, objetivando apresentar conceitos de Educação Não Escolar.

Afonso (2001) apresenta a importância de compreender os espaços não escolares como um segmento da educação escolar, sendo que os mesmos sempre existiram, de forma formalizada ou informal. Em concordância com o autor, pude verificar na prática, sendo professora de Dança em *Programas Socioeducativos*, que esses espaços efetivamente desenvolvem atividades educacionais, encontrando-se nas comunidades, alguns vinculados a Assistência Social, as Secretarias de Esporte e Cultura dos Municípios, entre outros. Porém, percebe-se uma falta de estrutura para qualificar essas ações, as atividades muitas vezes são realizadas em casas alugadas, associações, ginásios e espaços comunitários (PAULO, 2019).

O desafio de repensar esses espaços não escolares como uma continuidade da educação se faz necessário, compreendendo que nos *Programas Socioeducativos* existem pedagogias que sustentam a Educação Não Escolar na instituição. Paulo (2020) defende que na Educação Não Escolar Institucionalizada pode haver pedagogias críticas ou acríicas, e que se faz necessário conhecer os projetos educacionais nestes espaços. Muitos destes espaços não são visibilizados e ainda estão distantes da escola.

Segundo Gadotti (2012), a educação não formal chega muitas vezes onde o Estado não chega, principalmente nas comunidades, através de ONG's e outros grupos da sociedade civil que se organizam para realizar ações expressivas educacionais, culturais e sociais. Gadotti (2012, p. 22) considera que a educação não formal, "trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só a construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares." Entendemos que o conceito de Educação Não Escolar não é o mesmo de educação não formal. A Educação Não Escolar vem apresentando concepções como educação social ou de educação popular, cujas concepções merecem aprofundamento. Esses espaços estão se multiplicando e se fortalecendo, após a implementação de políticas de parceria público-privado (PAULO, 2020).

Gohn (2006) ressalta que a educação é organizada como educação formal (que acontece nos espaços escolares), educação informal (entende-se como de forma natural e cotidiana) e educação não formal (onde existe uma intenção de criar espaços para desenvolver atividades fora da escola). A autora traz resumidamente os objetivos da educação não formal sendo: Educação para a cidadania, justiça social, para direitos, liberdade, igualdade, para a democracia, contra a discriminação, para o exercício da cultura e manifestações das diferentes culturas. Se analisarmos, esses objetivos estão nos projetos de educação seja na escola ou fora dela. Isto é, a Educação Não Escolar Institucionalizada (ENEI) foi compreendida por não formal nos anos de 1960 a 1980. Como vimos às atividades não escolares visam atender às problemáticas e necessidades sociais. Isso ocorre, ou deveria acontecer, tanto no espaço da escola como fora dela. Gadotti (2007, p. 27) destaca a necessidade de se “educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a diversidade cultural, contra o sexismo e o racismo”, em todos os espaços educativos.

Através dos estudos de Paulo (2020) entendo que o termo Educação Não Escolar, não é necessariamente educação não formal ou informal, pode ser formalizada ou informal. Para Paulo e Tessaro (2020, p. 92) “a definição de educação não escolar tem que ser descrita em seu tempo e espaço, já que a maioria dos nossos estudos acontece em contextos não escolares institucionalizados”, elas enfatizam que esses espaços possuem regras institucionais, horários, planejamento e outras normativas, compreendendo a Educação Não Escolar como uma modalidade de educação e não como uma nova área. Conforme Paulo (2020, p. 29), “Devido a essas características de avançada formalização, [...] denomina esse tipo de educação de não escolar institucionalizada. Bruno (2014) reflete sobre os termos educação formal, não formal e informal como uma trilogia; a autora analisa a realidade portuguesa, e tal afirmação, de certa forma, pode se aplicar a realidade brasileira, que também percebe essas três dimensões como lacunas da educação. Bruno (2014, p. 22) enfatiza que “a amplitude dos processos educativos abrange práticas, actores, modelos e lógicas de acção diversas. Da diversidade emerge a hibridez que ultrapassa a conceptualização da educação a partir da trilogia.” Afonso (2001) sustenta que:

Por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns dos arautos da ideologia neoliberal. Nesse sentido, é importante salientar que o campo da educação não-escolar (informal e não formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com intersecções e complementaridades várias. (AFONSO, 2001, p. 31).

A Educação Não Escolar precisa ser compreendida como um braço da educação formal. Segundo Gadotti (2007, p. 26), “educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal um espaço de formação crítica.” O legado de Paulo Freire tendo como propósito uma educação para todos, transdisciplinar, emancipatória e humanizada, promoveu mudanças significativas na educação da América Latina. Acreditava numa educação que pudesse atingir a todas as classes, com democratização e qualidade social; conforme Freire (1991, p. 35)

“Mudar a cara da escola” com ampla participação e engajamento de todos nós engajamos na luta por uma escola competente, séria e alegre. Freire (1991) preocupa-se com a prática educativa política e democrática. Educar para a humanização com práticas educativas intencionalizadas, nos diferentes contextos educativos é uma defesa que a pedagogia socialista vem fazendo.

Realizando uma pesquisa no catálogo de teses e dissertações da Capes sobre Educação Não Escolar, usando o descritor, Educação Não Escolar (ENE), encontrando 695901 trabalhos. Utilizando o mesmo descritor entre aspas (“Educação não escolar”), localizamos 51 trabalhos. Com uma busca mais refinada, com o recorte temporal a partir de 2015 e área de concentração “Educação”, encontramos 18 trabalhos. Destes, foram analisados aqueles que constavam o descritor ENE, nas palavras-chave, no título e resumos; sendo então, selecionados 9 trabalhos para análise. Verificamos que de nove trabalhos selecionados, seis traziam Freire em suas referências e somente três trabalhos traziam o autor a partir de outros referências. Compreendendo a ENE como um tema que emerge a partir de práticas desenvolvidas em espaços formais e não formalizados, ambos podem ou não ter a perspectiva freiriana, tendo alguns conceitos como: educação problematizadora, transformação social, ação reflexiva, emancipação, educação libertadora, subjetivação, práxis transformadora, pedagogia crítica, entre outros. Cada um destes conceitos merece aprofundamento, que aqui não será realizado. Contudo cabe salientar que Freire foi um educador que compreendia e acreditava em uma educação para além dos muros da escola. Seus livros nos apresentam um olhar mais sensível e humanizador, aproximando o educador da realidade social dos seus educandos, encontrando possibilidades para uma educação transformadora, em todos os espaços, escolares e não escolares. Esse olhar sensível, Freire chama de Educação Popular libertadora que transforma vidas (PAULO, 2018). A ENEI é um campo vasto e dinâmico, que precisa ser pesquisado e compreendido como continuidade da escola e não como uma nova área. Paulo Freire é um autor que pode contribuir para as concepções educativas, realizadas nestes contextos. Por enquanto, não identificamos Freire como um autor que tenha servido de referência principal para a ENEI, mas ele é referenciado para discussões importantes do campo de trabalho de educadores e educadoras, formados em diferentes licenciaturas e ou tecnólogos (educador social), na área da educação

A luta por garantir a educação, em diferentes contextos, como um direito social para todos é necessária, urgente e requer pautas na área da educação. Sabemos que não é uma tarefa fácil esse objetivo, mas é preciso como argumenta Gadotti (2012, p. 12) “politizar mais nosso argumento e polemizar menos, ver primeiro o que nos une, valorizar mais a luta do que a disputa.” A Educação Não Escolar não está entrando em disputa com a escola formal, ela traz reflexões que apontam sua importância para complementar a educação escolar. A educação vai para além dos espaços escolares, e nesse anseio de qualificar o tema educação não escolar, se faz necessário aprofundar esse contexto para que seja compreendido como um segmento da educação e não com dualidade.

Palavras-chave: educação não escolar; educação popular; educação não escolar institucionalizada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janelas. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. M.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (org.). **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: Editora da Unicamp: Centro de Memória, 2001. p. 29-37.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Revista Portuguesa Medi@ções**, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 10-32, 2012.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Trimestral de Debate da FASE**, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Política Pública em Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Concepções de educação**: espaços, práticas, metodologias e trabalhadores da educação não escolar. Curitiba: InterSaberes, 2020.

PAULO, Fernanda dos Santos. Memórias e trajetórias, sistematização de experiências de educação popular e de movimentos sociais. 1. ed. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade**. 2018. 268 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos; TESSARO, Mônica. Semelhanças e diferenças entre as concepções de educação social, educação popular e educação social. **Revista Debates em Educação**, Macaíó, v. 12, n. 2, p. 77-97, 2020.

ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DE ACESSO AO LIVRO DIDÁTICO E OS MOVIMENTOS DE PADRONIZAÇÃO DESTE MATERIAL

COPATTI, Carina
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó
c.copatti@hotmail.com

ANDREIS Adriana Maria
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó
adriana.andreis@uffs.edu.br
Financiamento: Capes, através de Edital PNPd-Capes 2019

O presente artigo propõe-se a refletir sobre o processo de democratização de acesso aos livros didáticos e o cenário de expansão da padronização destes materiais, principalmente no que tange ao alinhamento à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta questão é discutida tomando como campo de investigação o cenário que se desenha no país a partir da redemocratização do país após 1985 e, principalmente, com o contexto atual de redefinição de um conjunto de políticas educacionais.

É importante considerar que os livros didáticos existem nas escolas brasileiras desde o século XIX, mas a democratização de acesso a este recurso se efetivou de modo mais amplo a partir do delineamento das primeiras políticas voltadas a estes materiais, iniciada timidamente na década de 1930, e efetivada após a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985. Mesmo com estes avanços, atualmente são muitos os desafios em relação aos novos processos de regulamentação para a criação e avaliação dos livros a serem disponibilizados às escolas cadastradas no PNLD.

O percurso metodológico envolve uma pesquisa teórico-bibliográfica e constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla de pós-doutoramento que envolve as políticas do Livro Didático, processos de avaliação e a escolha dos materiais nas escolas. A partir da análise da política educacional nacional, centrada nos documentos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, trazemos alguns elementos que consideramos importantes de serem objeto de reflexão, pensando as definições mais recentes destas políticas. Busca-se, assim, responder: em que medida o PNLD tem servido à democratização do conhecimento aos estudantes ou, por outro lado, tem se limitado a um processo de padronização na educação escolar a partir dos delineamentos presentes na BNCC?

Em um primeiro movimento visando responder a esta questão, chamamos a atenção ao processo de redemocratização do país, com a qual foram possíveis políticas voltadas às diversidades, a defesa de uma educação pública, de qualidade e acessível a toda a população de forma gratuita. No entanto, existem muitos desafios ainda para a efetivação desses processos

e para garantir a qualidade e o acesso a um modelo de educação que atenda a todos de modo coerente e igualitário.

No contexto da pandemia do Covid-19 isso tem sido ainda mais difícil, em um contexto em que, para além das dificuldades de manutenção das aulas presenciais, tem-se, também um conjunto de cortes em investimentos em educação e um movimento cada vez mais direcionado à privatização da educação escolar no país. Mesmo com tantos desafios, além de outros não mencionados, é importante considerarmos a possibilidade de delinear políticas públicas educacionais na perspectiva cidadã e a perspectiva de construção de uma sociedade democrática, o que passa, no contexto educacional, pelo atendimento e o respeito às diversidades existentes no país.

Anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), compondo as deliberações sobre a educação, tida como bem público, direito de todos e dever do Estado e da família. Assim, a educação básica na sua natureza pública teria, a partir deste momento, como preocupação, uma série de orçamentos, os quais foram inseridos neste documento, mais especificamente no que se refere aos princípios e finalidades da educação nacional: Igualdade, liberdade, convivência, solidariedade, valorização, democracia e pluralismo, os quais se textualizam como princípios constitutivos de recursos para a cidadania.

Posteriormente, outros documentos e decisões contribuíram para os avanços na democratização do acesso à educação pública, para a formação de professores nos cursos superiores e, ainda, para qualificar os materiais didáticos escolares. As décadas seguintes traçam muitos avanços nesse sentido e também nos investimentos em livros didáticos para as escolas públicas, o que estava previsto na LDB de 1996.

A disponibilização de materiais didáticos buscou, nesse sentido, a democratização do acesso a determinados conhecimentos a partir de livros que poderiam ser utilizados em sala de aula. Desse modo, o PNLD é tomado como referência no estudo proposto por se referir a um conjunto de medidas que abordam a complexidade da produção desses recursos a serem disponibilizados para escolas públicas no Brasil e que, a partir da década de 1990, vem ganhando caráter mais qualificado e, conseqüentemente, regimentado.

Estes materiais passaram a ser avaliados por equipes de avaliação em 1996, constituindo em 1997 o primeiro Guia do Livro Didático, que constitui, até a atualidade, um documento que contempla resenhas de coleções didáticas disponíveis para escolha pelos professores nas escolas. Inicialmente esse material chegava às escolas de modo impresso e atualmente constitui uma versão digital. No entanto, o Guia do LD, apesar de ser disponibilizado desde 1997, em muitas escolas continua a ser desconhecido pelos professores.

O movimento de expansão da política do livro didático atravessa o período de redemocratização do país e se constitui, nas últimas décadas, como um complexo programa, cujos materiais para escolas contemplam aspectos da democratização do acesso ao conhecimento e considera a perspectiva cidadão em suas definições gerais (COPATTI, 2019). Diante disso, é importante compreender as conseqüências da implementação desta política e que se leve em

consideração a influência dos livros didáticos nos contextos da educação escolar pública e, ainda, nas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, que desde o Decreto 9.099/2017 foram inseridos e passam a ser atendidos pelo PNLD, desde que cadastrados no Programa.

Conforme Tonini, Nunes e González (2017), o livro didático é o recurso mais utilizado em sala de aula em diferentes países e indicam que as continuidades observadas nos países analisados se referem às normas e decisões das novas políticas educacionais impostas por conteúdo e publicação dos livros. No Brasil, os livros didáticos constituem, segundo Callai (2016), um dos únicos materiais didáticos acessíveis aos alunos brasileiros e com possibilidade de acesso à maioria das famílias.

Ao longo dos últimos anos houve um conjunto de avanços nas políticas do PNLD, ampliando o acesso a estes recursos entre os estudantes e professores, ocorrendo o reaproveitamento de livros por outros estudantes, ou seja, a distribuição de livros não consumíveis. Também passaram a ser disponibilizados livros consumíveis para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo a escolha feita pelos professores das escolas em que serão utilizados, o que amplia a possibilidade de os professores compreenderem melhor as propostas e tomarem decisões mais democráticas sobre quais coleções escolher.

Da mesma forma, ocorreu a especificação do processo técnico para controle de qualidade dos livros didáticos, a avaliação desses materiais e a organização de bancos de livros didáticos a serem distribuídos de acordo com a necessidade das instituições de ensino público.

A partir do ano 2000 e nos anos seguintes, novos avanços ocorreram com a expansão do PNLD, isso porque passou a contemplar as turmas de ensino médio por meio de materiais didáticos para todos os componentes curriculares, além de distribuir dicionários, Atlas Geográfico e, posteriormente, livros literários. Foi criado, também, o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).

O PNLD, ao ser expandido, passou a garantir acesso a materiais no intuito de contribuir para a educação escolar por meio de um material avaliado por equipes técnicas (formadas por professores de universidades, institutos federais, escolas de educação básica) e tido como confiável ao processo educativo. Mesmo com avanços em sua qualidade, é necessário a constante atenção para as limitações e as fragilidades existentes tanto nas definições dessa política pública quanto nos aspectos inerentes a cada coleção didática, pois nenhum livro didático contempla sozinho o ensino escolar, necessitando, portanto, ser utilizado como um dos recursos possíveis para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula, considerando a qualificada formação dos professores e o seu planejamento docente.

As transformações do PNLD ao longo de sua existência, as mudanças nos critérios de avaliação e nas regras de submissão de propostas para cada edição deste Programa, por meio de edital específico, constituem possibilidades de garantir que o processo de produção de propostas didáticas e a avaliação das mesmas seja realizado de modo a garantir sua qualidade. Porém, é importante também levar em conta que existe a participação de grupos editoriais privados que produzem suas propostas visando atender ao maior número possível de estudantes e professores.

Tem-se, assim, a presença do livro didático como uma mercadoria a ser disponibilizada para aquisição do Estado após a escolha nas escolas (COPATTI; ANDREIS, 2020).

Esse tem sido um dos aspectos que se referem à relação entre a democratização do acesso ao conhecimento por meio do livro didático e o processo de produção restrito ao capital privado e, nesse sentido, a um determinado grupo de editoras que disponibilizam suas propostas e que, nem sempre conseguem garantir que a diversidade de culturas, grupos, costumes, sejam contemplados.

É importante salientar que as propostas apresentadas em cada coleção do livro didático levam em consideração um conjunto de aspectos estabelecidos na chamada de cada edital disponível no site do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), em coerência com a legislação vigente e os desdobramentos do Programa Nacional do Livro Didático. Porém, apesar do cuidado em considerar a legislação, enquanto muitas editoras adaptam os conteúdos e seguem os padrões estabelecidos, outras adequam minimamente suas propostas ao edital, apenas o suficiente para que não sejam rejeitados nos processos de avaliação, a exemplo que é apontado em determinados conteúdos geográficos analisados por Corrêa e Meirelles (2019). Isso abre caminhos para que muitas coleções educacionais não aprofundem os debates a respeito de certas questões sociais e políticas e, também, à visibilidade de diferentes grupos sociais, étnicos e culturalmente diversos. Assim, é garantido o acesso democrático ao livro didático, mas não há garantias de sua qualidade e compromisso com a justiça social de forma mais efetiva e aprofundada (COPATTI; ANDREIS, 2020).

A existência de um número restrito de editoras participando do processo de avaliação e a proposição de materiais que não sejam polêmicos e que atendam o maior número possível de sujeitos acaba restringindo seu caráter democrático e padronizando em poucas coleções e poucas propostas disponíveis para as escolas localizadas nos 26 estados e no Distrito Federal, que compõem as unidades federativas do país. Na avaliação dos livros didáticos do PNLD de 2020, por exemplo, apenas 12 coleções de livros didáticos para o ensino de Geografia foram aprovadas para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em todas as escolas públicas do país cadastradas no PNLD.

Frente à relação entre Estado e as editoras privadas, Gonçalves (2017) salienta que a implementação de uma política favorável ao mercado editorial implica a presença do Estado como comprador de livros e, portanto, o agente mais importante para garantir a rentabilidade das empresas. Assim, o Estado, além de conceder subsídios, vantagens fiscais e financeiras às empresas, se torna o principal cliente das editoras nacionais. Höfling (2000) também chama a atenção para a situação evidenciada pelos grupos editoriais, que, na arena da decisão e definição de políticas públicas para o livro didático, podem comprometer a natureza e a própria conceituação de uma política social com contornos mais democratizantes.

Isso envolve, também, a presença do livro didático como meio pelo qual implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual foi aprovada em 2017 para o ensino fundamental e em sua versão final em 2018, contemplando o ensino médio, o que trouxe, nos últimos anos, várias mudanças no que tange às propostas e estrutura das coleções didáticas, principalmente para o

ensino médio, a partir de coleções e propostas por áreas do conhecimento e não mais disponíveis por componente curricular. E, também, de coleções destinadas a Projetos Integradores e Projetos de vida.

A BNCC, a partir da sua implementação, passa a contemplar um conjunto de habilidades e competências consideradas necessárias de serem desenvolvidas no ensino escolar (COPATTI; ANDREIS, 2020). Assim, o conjunto desses elementos é analisado a partir dos referenciais curriculares de cada estado e da realidade escolar, reformulando-se os currículos. Há, nesse sentido, um conjunto de conhecimentos a serem analisados, debatidos e que requerem, portanto, tempos e espaços de diálogo e estudos nas instituições escolares do país. No entanto, diante das escassas orientações nesse sentido e de uma implementação da BNCC em meio à pandemia, tem-se evidenciado dificuldades entre os professores e escolas em compreender as propostas da BNCC e de constituir movimentos de resistência a este documento.

Nesse sentido, preocupa-nos também a construção de propostas de livros didáticos que propõem o desenvolvimento de habilidades e competências considerando as orientações da BNCC e que pode gerar, com isso, um processo de direcionamento cada vez maior dos professores para modelos prontos que acabam por “ditar” ou definir como desenvolver o processo educativo, retirando do professor sua autonomia de pensamento, de planejamento e de desenvolvimento de ações. Defende-se, diante disso, uma compreensão mais ampla das experiências educativas, de análise das fragilidades e potencialidades da BNCC e também dos livros didáticos, no sentido de compreender os desdobramentos nela existentes que, visando manter um processo democrático, permita aos professores atuar com consciência e construir suas propostas de acordo com o currículo escolar e considerando cada realidade.

É importante problematizar, diante disso, a dinâmica dessas políticas que envolvem livros didáticos e a BNCC, uma vez que constituem um direcionamento, muitas vezes, para os conteúdos no contexto escolar e conduzem para mudanças e (re)adaptações das propostas didático-pedagógicas dos professores. Isso, pois, em muitas realidades, esses materiais são utilizados como elemento central na sala de aula. Diante disso, os professores precisam conhecer e debater sobre os recursos didáticos disponíveis, suas propostas e as possibilidades existentes em cada material, observando também as suas limitações.

As atuais coleções de livros didáticos, que foram adaptadas às propostas do BNCC, precisam constituir a perspectiva democrática como pano de fundo, considerando as realidades de cada escola e as necessidades educacionais. Frente a isso, Bittencourt (2004), enfatiza que o livro didático pode assumir diferentes funções, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado em diferentes situações escolares. Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, se constitui como produto cultural, como mercadoria vinculada ao mundo editorial e dentro da lógica do mercado capitalista, como fonte de conhecimentos e métodos de ensino das diversas disciplinas e material escolar, e como veículo de valores, ideológicos ou culturais.

É necessário, então, um conjunto de conhecimentos dos professores que perpassa também pelo conhecimento das políticas voltadas aos livros didáticos, para analisar a qualidade dessas

produções e entendendo o papel dos grupos privados na produção de propostas didáticas, visto que procuram construir modelos voltados à aquisição de um grande número de escolas e, conseqüentemente, de estudantes, garantindo a mercantilização do seu produto. A qualidade dos livros didáticos, nesse sentido, precisa ser pensada para muito além de textos e atividades bem elaborados, refletindo na forma como são construídas as possibilidades de uma aprendizagem significativa, democrática e a possibilidade de formação cidadã para todos os alunos.

É necessário, então, que todos os alunos do país sejam sujeitos ativos na sociedade, e que tenham acesso a materiais que abordem suas diferentes realidades, relacionando o acesso a um conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade com a significação dos mesmos em cada contexto.

Entendemos que foi ampliada a possibilidade de acesso a um conjunto de conhecimentos de cada disciplina, pelos estudantes, através dos livros didáticos, os quais são avaliados por comissões de professores e técnicos com formação nas mais diferentes áreas do conhecimento, considerando a qualificação destas coleções. Mas a natureza comercial e de atendimento a todo o território também foi expandida, o que acaba gerando a necessidade de maior cuidado e mais reflexão no momento de conhecer e analisar as propostas apresentadas em cada coleção, no sentido de escolher uma coleção que contribua ao ensino escolar em sala de aula.

Nesse sentido, Copatti (2019) considera que apesar de não ser capaz de contemplar integralmente todos os aspectos da diversidade brasileira em suas múltiplas particularidades, o que se percebeu foi um aumento significativo de espaços para abordar a diversidade e tecer possibilidades de diálogo sobre outras questões antes invisíveis nos livros didáticos, o que não pode ser desconsiderado no momento de analisar estes materiais e perceber se efetivamente contribuem à educação escolar.

Portanto, existe uma tarefa muito importante para o professor no que tange à escolha dos livros, à escolha destes materiais e com relação à sua adequação ao mercado e, também, às propostas da BNCC. Isso requer que seja refletido pelo professor e no contato com seus colegas, sobre a significação dos conhecimentos, sobre o uso deste material em momentos adequados, garantindo ao aluno acesso democrático ao conhecimento e, ainda, a rigorosidade na análise de suas proposições. Há, diante disso, inúmeros desafios ao pensar o livro didático em sua dimensão política e pedagógica, considerando aspectos de democratização e, também, de disputas e movimentos envolvidos por distintos atores.

O conhecimento e os constantes diálogos sobre os livros didáticos e a BNCC são, portanto, fundamentais entre os professores.

Palavras-chave: política nacional de material didático; programa nacional do livro e material didático; democratização do conhecimento; BNCC; padronização de processos de ensino.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 30, n. 3, p. 471-473, set./dez. 2004.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da educação, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- CALLAI, Helena. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016.
- COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta**, v. 4, n. 1, 2020.
- COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático**: percursos para a educação geográfica. 2019. 274 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.
- CORRÊA, Gabriel; MEIRELLES, Mariana. Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas. In: TONINI, Ivaine *et al.* **Geografia e livro didático para tecer leituras do mundo**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2019.
- GONÇALVES, Paulo César C. **Políticas públicas de livro didático**: elementos para compreensão da agenda de políticas públicas em educação no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2017.
- HÖFLING, Eloisa de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr. 2000.
- TONINI, Ivaine; NUNES, Sérgio Claudino; GONZÁLEZ, Xosé Manuel Souto. Mudanças e continuidades nos livros didáticos de geografia: uma análise comparativa entre Brasil, Espanha e Portugal. **Terra Livre**, ano 30, v. 2, n. 45, p. 31-61, 2017.

ESCOLA E TRABALHO: CONTRADIÇÕES DA INFÂNCIA DOS ÍTALO-DESCENDENTES EM VIDEIRA/SC

PALHOZA, Natalia
Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Araquari
n.palhoza@gmail.com

CONDE, Soraya Franzoni
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
sorayafconde@gmail.com
Financiamento: Capes

O objetivo deste artigo é descrever o contexto educacional dos ítalo-descendentes que residiam em pequenas propriedades rurais em Videira em meados do século XX. Trata-se de um recorte da pesquisa de dissertação defendida no PPGE/UFSC intitulada “Nada de novo sob o parreiral: O trabalho infantil dos ítalo-descendentes em Videira/SC” (PALHOZA, 2019). A pesquisa foi desenvolvida a partir de entrevistas semiestruturadas com idosos ítalo-descendentes que residiam em Videira/SC e que trabalharam, em suas infâncias, no processo de produção vitivinícola. Também envolveu a análise bibliográfica de livros de registro de memória de famílias, bem como pesquisa documental no acervo e exposição de longa duração do Museu do Vinho Mário de Pellegrin, de Videira/SC.

Do ponto de vista histórico, a escola voltada para a classe trabalhadora surge a partir da Revolução Industrial, no século XVIII. De acordo com Marx (2017), a inserção das máquinas no processo produtivo tornou possível a exploração da força de trabalho de mulheres e crianças. Isso teve um impacto bastante grande na família da classe trabalhadora, tendo em vista que as mulheres eram responsáveis pelo cuidado com seus filhos. Ao serem inseridas no processo produtivo fabril, as mães precisavam deixar seus filhos sob tutela de mulheres idosas ou de outras crianças ainda jovens demais para ingressar no trabalho das fábricas. Além disso, crianças a partir dos nove anos de idade (por vezes, mais jovens), mulheres e homens adultos trabalhavam lado a lado na indústria, em jornadas extensas e indiferenciadas, em ambientes insalubres e perigosos (ENGELS, 2010; THOMPSON, 1987).

As condições de trabalho e as longas jornadas aos quais os trabalhadores eram submetidos desde a infância resultavam em adultos adoentados, fracos, com deformações ósseas e mutilações (THOMPSON, 1987). As crianças pareciam muito frágeis e os adultos, mais velhos e pálidos. Isso se tornou um problema à época, tendo em vista que os trabalhadores nunca atingiam uma plenitude física para o trabalho, o que acarretava em uma produtividade aquém da possível e esperada no processo produtivo fabril. Essa é uma das razões pelas quais a burguesia passou a se preocupar com os direitos da infância da classe trabalhadora. As crianças foram, gradativamente, destinadas à instituição escolar (MARX, 2017).

Por outro lado, Ponce (2008) aponta que a materialidade vivida a partir da Revolução Industrial colocou em voga a necessidade de uma formação especializada da classe trabalhadora. Nas palavras do autor “as máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo.” (PONCE, 2008, p. 145). Surgiu a demanda por força de trabalho especializada e altamente especializada, ou seja, de trabalhadores que possuíam conhecimento suficiente, em maior ou menor grau, para operar a maquinaria industrial e supervisionar os demais trabalhadores. Esse conhecimento – produzido por meio da pesquisa científica – passou ser sistematizado e ofertado como conteúdo em instituições específicas: as escolas.

A escola também se fez necessária do ponto de vista ideológico. Segundo Enguita (1989), antes do capitalismo, a educação estava vinculada ao doutrinamento religioso, com vistas a formar o homem piedoso e resignado. Essa educação moldava o homem para uma submissão passiva, característica do camponês que se vinculava incondicionalmente à sua propriedade. O trabalho na grande indústria exigia um tipo de submissão ativa, no qual o trabalhador não tinha mais vínculo com a propriedade e necessitava, voluntariamente, conduzir-se até a fábrica para vender sua força de trabalho.

Analisando os processos históricos de constituição da escola para a classe trabalhadora, fica evidente a relação direta entre as demandas do modo de produção capitalista e a criação da instituição escolar pública e gratuita. Essa relação pode ser observada nos mais diversos contextos em que o capitalismo se configura como modo de produção. Considerando exclusivamente o Brasil, a escola pública e gratuita se consolidou apenas após a passagem do escravismo para o trabalho livre, quando se tornou necessária a existência de um novo tipo de trabalhador – tanto no sentido moral, quando do conjunto de habilidades práticas (FIOD, 2008). Romanelli (1986) acrescenta que o sistema educacional brasileiro só ganhou um impulso determinante no sentido de sua expansão a partir da década de 1930, com a industrialização e o fim da Velha República. O Estado assumiu a tutela da educação das massas em um processo lento e progressivo, que priorizou os grandes centros urbanos das regiões centrais do país em detrimento das áreas rurais e afastadas.

No território hoje delimitado como Videira, Santa Catarina, a escola pública e gratuita tardou a se concretizar, especialmente quando se considera o atendimento às populações não-urbanas. Embora existissem iniciativas de professoras independentes nas Vilas de Perdizes e Vitória desde a década de 1920 e uma instituição pública e estatal desde 1934 (MUSEU DO VINHO..., 2014), os indivíduos que residiam nas áreas rurais não conseguiam acessá-las devido à distância e à falta de meios de transportes viáveis. Cabia às próprias comunidades organizarem espaços de educação, dentro das possibilidades oferecidas pela materialidade vivida. Neste sentido, no registro de memória de Baldissera et al. (2016) e Testolin (2011), evidencia-se que as famílias enviavam seus filhos à casa de um vizinho voluntário para que aprendessem a ler e a escrever. No entanto, quando assim que possível, as famílias construíram espaços específicos para as aulas, geralmente nas sedes das comunidades.

Conforme explicitado nos relatos supracitados, o Estado passou a tutelar as escolas já construídas nas comunidades rurais a partir da década de 1930. Mas isso não significou um salto qualitativo naquelas escolas: a estrutura continuava precária, os professores tinham a mínima formação, a instituição contemplava apenas o primário e as classes eram multisseriadas. De acordo com um dos entrevistados da pesquisa, isso era um fator prejudicial aos estudos, porque o professor não conseguia atender as especificidades dos estudantes de cada série. Nas palavras dele: “Então você não aprendia nunca nada! Porque quem era mais esperto ia fazendo e os outros coitados ficavam sem [aprender]”¹.

Mas as dificuldades relativas à educação formal dos ítalo-descendentes residentes nas áreas rurais em Videira em meados do século XX iam muito além da organização escolar. O próprio trajeto para a escola era árduo, tendo em vista que as crianças precisavam percorrê-lo a pé, descalças, independente das condições climáticas. As escolas estavam situadas em média entre dois e quatro quilômetros da casa dos estudantes e, por vezes, havia animais soltos que geravam medo nas crianças. Situações como essa levaram uma das entrevistadas a assumir a responsabilidade de tutelar os irmãos diariamente até a escola, tendo em vista que ela era a mais velha das crianças. Em seu relato, ela conta que acabou frequentando a escola por mais tempo do que as demais, repetindo a 4ª série voluntariamente, porque tinha que cuidar de seus irmãos menores até que estes tivessem autonomia para ir sozinhos para a aula.

A responsabilidade de cuidar dos irmãos menores – que não se restringia ao caminho para escola, e sim tomava boa parte de seu dia – denota aqui uma realidade comum aos ítalo-descendentes da localidade: a situação de trabalho a qual eram submetidos no contraturno escolar. Vários relatos orais e escritos deixam esta situação evidente. A mesma entrevistada, por exemplo, afirma em outro trecho de sua entrevista: “na época nós trabalhávamos com a parreira... Foi dos meus 10, 12 anos. [...] Meio dia [eu] ia na aula e meio dia trabalhava com os meus dois irmãos mais velhos e o meu pai [na roça]”².

Além de cuidar dos irmãos, as crianças eram incumbidas de outras tarefas domésticas no contraturno escolar. São exemplos, lavar a roupa, limpar a casa, cozinhar. Essas atividades eram prioritariamente destinadas às meninas mais velhas, porém, caso a família não tivesse filhas grandes o suficiente para assumirem tais responsabilidades, estas poderiam ser destinadas também aos meninos ou ficavam à cargo das mães e avós. Meninos e meninas também ordenhavam vacas manualmente, tratavam-nas e a outros animais da propriedade, recolhiam lenha, descascavam milho, carpavam, exterminavam formigas, colhiam uvas. Elas estavam inseridas em todas as atividades produtivas das pequenas propriedades rurais, geralmente trabalhando ao lado dos adultos.

Havia outra questão que impactava diretamente a trajetória escolar das crianças ítalo-descendentes no interior de Videira/SC: as escolas multisseriadas das comunidades abrangiam apenas da primeira à quarta série. Após isso, para prosseguir os estudos, era necessário deslocar-se até a área urbana do município. Isso significava a adição de vários quilômetros ao trajeto diário

¹ Entrevista concedida à Natalia Palhoza em 07 de dezembro de 2018.

² Entrevista concedida à Natalia Palhoza em 09 de dezembro de 2018.

casa-escola. Nenhuma das três entrevistadas mulheres deu continuidade aos estudos para além das escolas locais, sendo que uma delas nem chegou a frequentar as aulas. Em contrapartida, os três homens entrevistados ao menos começaram a estudar na escola urbana, mas, em algum momento de suas trajetórias, foi necessário deixar os estudos para se dedicar exclusivamente ao trabalho.

É emblemático o relato oral de um dos entrevistados que chegou a concluir a quinta série na escola urbana, mas precisou interromper sua trajetória escolar logo no início da sexta série. Em suas palavras:

Eu fiz três dias da sexta [série]! Então eu parei de estudar, porque não tinha condição! Ir a pé daqui a Videira todo dia. Chegava em casa meio dia e meio, quinze pra uma [12h45], almoçava e ia pra roça. Não tinha descanso quase. Era assim, por isso eu parei de estudar. Mas não vale a pena, não.

Há de se considerar ainda que ele e o irmão eram responsáveis por ordenhar as vacas bem cedo de manhã, a fim de vender leite na cidade. Isso acrescia o peso de garrafões de leite aos seus trajetos, que eram percorridos caminhando.

Outro exemplo também emerge de um depoimento oral de outro entrevistado. Ele contou que mudou para a cidade, na casa da avó, para prosseguir os estudos. Segundo ele:

De manhã eu ajudava do pasto para vacas de leite e ajudava a vó a fazer as coisas. E às 13 horas eu ia pra escola. Às 13h30 começava a escola [e ia] até às 17h30. É, era assim, porque eu chegava em casa 17h40. Dez minutinhos eu estava em casa. Então já ia ajudar a tirar leite. E de noite ficava até, às vezes, as 22, 23 horas estudando. É... não era fácil, era? Era pesado!

O entrevistado conta ainda em seu relato que, no ano seguinte, retornou para a pequena propriedade rural de pais para se dedicar exclusivamente ao trabalho.

O que chama a atenção em ambos os relatos é a indicação de uma rotina “pesada”, “sem descanso”. O trabalho começava bem antes da hora das aulas e se prolongava para depois da jornada escolar. As atividades desempenhadas, de cunho doméstico ou agrícola, demandavam o uso de força física no contexto e se restringia aos espaços privados, caracterizada por relações familiares. A dupla jornada de estudo e trabalho era, muitas vezes, intensificada por longas caminhadas correspondentes ao deslocamento à escola.

Nota-se que, conforme as crianças cresciam, suas responsabilidades de trabalho aumentavam, em detrimento do tempo dedicado ao estudo. Nenhum dos entrevistados e entrevistadas concluiu o chamado “Segundo Grau” – atual ensino médio. Todos eles, no entanto, relataram situações de trabalho. As atividades de trabalho e estudo coexistiam durante um período da vida dos ítalo-descendentes na área rural de Videira/SC. No entanto, torna-se evidente que a atividade prioritária era a laboral porque, no momento que a conciliação de ambas se tornava impossível, as crianças



e adolescentes evadiam da escola. Não foram localizados casos opostos, em que os indivíduos deixaram de trabalhar para se dedicar aos estudos.

Essa valorização do trabalho se dava por razões: pela necessidade material e pelas representações culturais próprias daquele grupo de indivíduos – cujas origens remetem também às relações concretas de produção.

Do ponto de vista material, há de se considerar que as pequenas propriedades rurais de Videira/SC se configuravam como produtoras de matéria-prima para a indústria. No caso das famílias aqui mencionadas, produzia-se prioritariamente uvas que eram vendidas tanto para indústrias videirenses como paulistas. As propriedades familiares dos ítalo-descendentes não contavam com maquinaria ou com assalariamento: a força de trabalho provinha dos próprios membros da família, sendo adultos, crianças ou idosos. Essa era uma resposta à sua submissão ao mercado capitalista, na qual suas mercadorias competiam com outras provenientes de propriedades maiores – estas contavam com máquinas, produziam em menor tempo e, portanto, com menor o valor. Logo, o trabalho das crianças era condição essencial para a reprodução daqueles grupos de indivíduos.

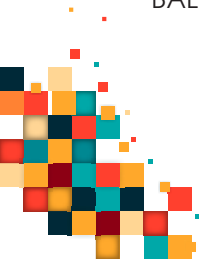
No âmbito cultural, há que se considerar que a valorização e a cultura do trabalho, como algo dignificante e educativo, se constitui ao longo de séculos onde ex-camponeses transformados em trabalhadores “livres como pássaros” aprendem por meio da educação familiar que necessita do trabalho precoce para sobreviver, da legislação sanguinária e proibitiva da vagabundagem, da escola e da religião a amar o trabalho. Séculos após esse processo doloroso e cheio de lutas, sangues e contradições, os imigrantes italianos chegam as colônias latinas (fugindo de crises, guerras e desemprego europeu) ávidos por trabalhar e produzir a própria existência, mesmo que para isso necessitem exterminar indígenas ou ainda menosprezar ex-escravos em nome de uma suposta e aparente supremacia branca colonialista (CONDE, 2016).

Por fim, tendo em vista a curta trajetória escolar, é necessário ressaltar que o próprio trabalho se constituía como um meio de educação para os ítalo-descendentes, especialmente se considerarmos a preparação para o trabalho. O manuseio das ferramentas, as técnicas de cultivo da terra e de cuidado com os animais eram apreendidas pelas crianças na medida em que elas eram inseridas desde muito cedo no processo produtivo (PALHOZA, 2019). Seus papéis na divisão familiar do trabalho iniciavam com tarefas simples, que eram complexificadas conforme cresciam e adquiriam maior experiência. Entendemos, portanto, que a educação é uma atividade propriamente humana que extrapola os limites da escolarização. Àqueles indivíduos, a escola ofertava apenas alguns rudimentos de conteúdos elementares sistematizados. Os saberes próprios do ofício eram adquiridos no trabalho.

Palavras-chave: escolarização; ítalo-descendentes; trabalho infantil.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Deolino *et al.* **Memórias em tempos de mudanças**. Joinville: Clube dos Autores, 2016.



Eixo 4 – Processos Educativos

CONDE, Soraya Franzoni. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense.** Florianópolis: Ed. Em debate, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/editoriaemdebate/docs/soraya-trabalho-infantil-ebook>. Acesso em: 5 jun. 2021.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Ma). Publicada originalmente em 1845.

ENQUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FIOD, Edna Garcia Maciel. **Escola e trabalho:** forças que resistem no tempo. Florianópolis: Insular, 2008.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. (Coleção Ma). Publicado originalmente em 1867.

MUSEU DO VINHO Mário de Pellegrin. **Exposição de longa duração.** Videira: [s. n.], 2014.

PALHOZA, Natalia. **Nada de novo sob o parreiral:** o trabalho infantil dos ítalo-descendentes na vitivinicultura videirense. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

TESTOLIN, Ceslo (comp.). **Retrospecto histórico e fotográfico da Comunidade de Santa Lúcia - Videira/SC.** Videira: Êxito, 2011.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa II:** a maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção Oficinas da História.

FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA LEITURA DE TEXTOS MULTIMODAIS PARA ALUNOS DE LÍNGUA ESPANHOLA

SILVA, Denise Pereira da
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
dpssilveira@uefs.br

TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
gaulisy@gmail.com

SOUZA, Suely dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
suely0975@gmail.com

Desde o período paleolítico a imagem se faz presente na história da humanidade, são as pinturas rupestres a confirmação de tal afirmação. Logo, é possível afirmar que, assim como a escrita, a imagem é um importante recurso para a comunicação de ideias e sentimentos, para os registros de memória, de experiências, das lembranças do passado, das ações do presente ou dos desejos para o futuro, constituindo-se como uma das múltiplas formas de linguagem.

Segundo Costa e Alves (2017, p. 63) esta ação de registrar nasce em resposta “[...] a necessidade do homem de se comunicar [...]”, tendo surgido a partir do momento que este se descobriu “[...] ser capaz de analisar, refletir, interpretar e interferir na sua própria realidade [...]”, e segundo Joly (1994, p. 17) os remotos desenhos do período paleolítico provavelmente tinham o objetivo de comunicar mensagens, sendo os mesmos “os precursores da escrita”.

Assim, entendemos que para compreender e interpretar estas mensagens, cujo veículo é a imagem, se faz necessário um arcabouço de informações adquiridas por meio de uma formação específica, a qual propiciará a compreensão e interpretação da mensagem presente no texto imagético. Mas para tanto, é preciso educar o olhar, educá-lo para perceber as relações entre os vários elementos que constituem um texto, tais como: palavra e imagem, palavra e gesto, palavra e entonação, palavra e tipografia, e os vários tipos de imagem, bem como os vários elementos que a formam, como a filosofia dos que a criaram, o momento histórico que representa, os aspectos sociais, econômicos, e educacionais, além da função que lhe é atribuída.

Vivemos na era do virtual, estamos envoltos por imagens do acordar ao dormir. Estas imagens surgem através de TV, jornais, outdoors, placas, propagandas, folhetos e outras mídias. Mais que nunca vivemos o tempo da imagem, sendo esta um importante recurso para a transmissão de ideias, sentimentos, informações, e conhecimento, negá-la ou abstrair-se da necessidade de saber ler, compreender e interpretá-la, significa colocar-se aquém da realidade.

Diante de todas estas constatações é evidente que a imagem também se fará presente no ambiente de ensino de línguas estrangeiras, seja nas avaliações, nos exames, nos livros didáticos, nos chats, na publicidade, e em diversos instrumentos e ferramentas de ensino.

Logo, questões pertinentes à formação do educador se desenham a partir de questionamentos, tais como: os futuros docentes, de língua estrangeira espanhola, das Universidades Públicas do Estado da Bahia estão sendo formados e informados para trabalharem junto a seus alunos com o multiletramento? Como a Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, vem preparando licenciados para compreender e ensinar as múltiplas formas de linguagem, dentre elas a imagética? De que maneira cada professor, graduado nesta Instituição, tem desenvolvido sua prática docente no que tange a leitura de imagens? Há por parte destes docentes a consciência da ausência em seus currículos de componentes formativos relacionados aos textos multimodais em língua espanhola? Quais estratégias utilizam em sua prática docente para apresentar tal conteúdo a seus discentes? Ensinam em suas aulas a análise imagética tomando como base a intuição, em seus saberes acumulados? Seria o empirismo o melhor caminho para interpretação de textos imagéticos?

Todos esses questionamentos suscitam a discussão que esse texto propõe na intenção de problematizar a realidade da prática docente no que diz respeito a leitura imagética, as discrepâncias ou conivências apresentadas pelos documentos oficiais, e a efetiva prática em sala de aula. Assim, apresentamos aqui uma proposta de pesquisa que pretendemos desenvolver em um estudo aprofundado e criterioso.

Para tanto, entendemos que, o método das narrativas (auto)biográficas se aplica perfeitamente a esse debate, visto que, segundo a Delory-Momberger (2016, p. 136) “a temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem.” Assim, o objetivo desse trabalho é refletir e/ou discutir como se constituem estes professores que transitam entre o texto verbal e o não verbal, e isso suscitará uma investigação futura e mais aprofundada que pretende escutar docentes que ministram aula de espanhol, que são egressos da UEFS, e que têm a imagem como um elemento constante no universo que compõe o ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Não obstante, em nossas práxis docentes, no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, percebemos a ausência de estudos relacionados a textos multimodais no curso de Letras com Espanhol que visem a instrumentalização de seus futuros docentes para o trato da imagem em textos visuais estáticos ou móveis, como charges, cartuns, fotografias, cartazes, podcast, filmes e/ou curta-metragem.

Assim, esse diálogo tem a intenção de problematizar a ausência ou presença de componentes curriculares no curso de Letras com Espanhol da UEFS que abordem o tema da análise e interpretação de imagens, e se isso influencia a prática pedagógica com o trabalho do texto imagético.

Esperamos, assim, desencadear discussões e reflexões que levem a inclusão de um componente curricular voltado para tais estudos. E a pesquisa posterior que nasce dessa discussão pretende utilizar a análise de narrativas (auto)biográficas, na intenção de entender quais são as práticas pedagógicas dos professores formados no curso de Letras com Espanhol, da UEFS, diante

dos múltiplos tipos de textos visuais, bem como, quais estratégias são usadas pelos egressos dessa instituição na sua prática pedagógica, no que concerne a leitura de textos imagéticos, e dessa forma confirmar, ou não, a lacuna deixada pela ausência de disciplinas formativas, no curso Letras-Espanhol, que tratem da análise de textos multimodais. Para isso, pretende-se fazer um levantamento sobre a existência, ou não, de documentos oficiais que abordem a necessidade da oferta de disciplinas relacionadas à leitura de textos imagéticos, no âmbito do ensino de língua espanhola.

Como esta intenção de pesquisa está centrada no curso de Letras-Espanhol, faz-se necessário demonstrar a presença e importância do ensino do espanhol no Brasil, para tanto, pretendemos traçar um breve panorama histórico, de quando o mesmo aqui se iniciou, em que período é oferecido como disciplina optativa, sua regulamentação pela LDB, a retirada do currículo das escolas, o retorno nos anos 90, o impulso graças ao Mercosul, a promulgação da Lei n. 11.191/05, sua inserção no Enem, a revogação da Lei, durante o governo de Temer até os dias atuais, e o Movimento #fica espanhol (BRASIL, 2005).

Para tanto, serão utilizados documentos legais, que esclareçam o que determina a Lei quanto ao conteúdo que deverá ser trabalhado na formação acadêmica do curso de Letras com espanhol. E posteriormente serão realizados estudos no âmbito do multiletramento, e a leitura de textos multimodais, onde a imagem se desvincular da ideia de elemento decorativo, papel que lhe foi atribuído por muito tempo, para assumir sua função de texto visual.

Com tal ação, buscaremos traçar este percurso através dos estudos de Rojo, sobre multiletramento, a qual defende a ideia de que “Não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam.” (ROJO; MOURA, 2012, p. 7).

A leitura parece continuar no foco das preocupações da escola, principalmente no que se refere à formação de leitores críticos. Despertar o gosto pela leitura sempre foi um dos desafios da escola, dos professores e dos pais, formar sujeitos capazes de avaliar criticamente as ideias apresentadas pelos múltiplos textos lidos é uma das grandes dificuldades da referida instituição na atualidade (OLIVEIRA, 2006; THEODORO, 2009; ROJO; MOURA, 2012).

A competência para ler de forma crítica precisa ser ensinada e incentivada para que os alunos consigam desenvolver posturas questionadoras diante dos materiais escritos e/ou visuais. O ato de ler perpassa pelo entendimento dos vários tipos de linguagem, vai além da atribuição de significados, e exige um posicionamento do indivíduo frente ao texto. A leitura deve ser considerada como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas, e em situações cotidianas de comunicação (FREIRE, 2000).

As imagens visuais presentes em vários tipos de texto, tais como charge, cartum, grafite, tiras, e etc., possibilitam o levantamento de questionamentos, investigando qual a origem das perspectivas criadas e transmitidas pelos textos, abrem espaços para percepções subjetivas, individuais e que vão, muitas vezes, além do censo comum, possibilitando que os alunos desenvolvam a criticidade, tornando-os assim, sujeitos críticos, capazes de entender o mundo e seus sentidos.

Tratando sobre a leitura, Lajolo e Zilberman (2009, p. 59) definem,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Para que o ensino de leitura seja eficiente é importante que o professor compreenda, como afirma Dionísio (2006), que o avanço tecnológico fez surgir a necessidade de se desenvolver novas capacidades leitoras, principalmente relacionadas à leitura de textos multimodais. Segundo a autora, nos dias atuais, é inegável a necessidade da prática de leitura direcionada à multimodalidade contextualizada e relacionada aos aspectos discursivo, políticos, sociais e econômicos, que visem prepara-los para agirem como sujeitos autônomos na nova realidade que os cercam.

Oliveira e Lima (2016) dizem que,

O leitor precisa entender que as diferentes semioses que unem os textos multimodais devem ser interpretadas para se atribuir sentido ao texto. Palavras e imagens se relacionam, complementam-se e comunicam aspectos relevantes, contribuindo para a coerência textual. Nesse sentido, a multimodalidade textual exige diversas práticas de leitura.

Podemos, portanto, dizer que os discursos multimodais são aqueles em que diferentes modos semióticos se juntam para possibilitar a produção de sentidos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006 apud OLIVEIRA; LIMA, 2016, p. 114).

Entendemos que as discussões a respeito de práxis e práticas educativas perpassam pelos estudos de vários autores que se dedicaram a pensar a respeito destes conceitos, dentre eles, Paulo Freire.

A investigação derivada dessa problematização pretende analisar os dados obtidos por meio de questionários semiestruturados, entrevistas e observações em sala de aula. Com tal metodologia espera-se obter informações quanto as práticas pedagógicas de cinco professores, visando com isto identificar na prática a presença, ou ausência, de elementos que remontem a formação adquirida no curso de Letras com Espanhol. Para tanto, usaremos o método da narrativa (auto)biográfica, atentos a afirmação de Delory-Momberger (2016) a qual esclarece que em uma pesquisa onde o método a ser usado seja a narrativa (auto)biográfica, deve-se usar o mínimo possível de questões, pois, segundo a mesma, este método atua como uma “clínica política” colocando o “ator” em contato consigo mesmo. Logo, caberá ao pesquisador uma escuta sensível, capaz de perceber os lapsos de memórias, ou as narrativas que efetivamente se deram em sala de aula, construídas ao longo dos anos pelo próprio narrador, ou ainda se a mesma é fruto de uma construção coletiva, constituída a partir das inferências dos sujeitos sociais que compartilharam aqueles momentos rememorados pelo ator.

Segundo a mesma,

A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem, mas adverte que [...] não

basta ter vivido a situação, é preciso que esta vivência tenha se transformado em experiência, pois estas marcam, deixam resquícios. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 4).

Portanto, objetivando ter argumentos sólidos quanto a importância e recorrência da presença da imagem visual na vida cotidiano dos alunos, nos diversos níveis escolares, discutiremos o que é multiletramento, multimodalidade e imagem, e a aplicabilidade destes saberes, estabelecendo um diálogo entre tais estudos e sua recorrência no âmbito da vida acadêmica, propondo uma reflexão sobre o papel do professor e a importância de práticas pedagógicas que sejam significativas ao aluno.

Entendendo que, para tanto, é preciso que esteja o professor preparado para preparar. É necessário que os conteúdos e a escola ganhem uma (re)significação, a fim de fazer frente a uma série de fatores que têm promovido o desinteresse e a evasão escolar.

Acreditamos que, o resultado de uma pesquisa com este teor, em muito contribuirá na reflexão e construção do currículo do curso de Letras-Espanhol, no qual entendemos ser fundamental a presença de componentes curriculares que discutam estratégias e metodologias, visando interpretar as imagens presentes nos variados tipos de texto, desde as que estão presentes em provas e exames, até as que se encontram abundantemente nos livros didáticos.

Nossa proposta de pesquisa apesar de estar voltada, especificamente, para o curso de Letras-Espanhol, não invalida que, também, outros cursos de língua estrangeira venham a toma-la como base para reflexões e discussões, posto que, as imagens na maioria das vezes se apresentam como um texto que dialoga com o texto verbal, podendo, portanto, ser mais uma estratégia na leitura, compreensão e interpretação do texto verbal em língua estrangeira.

Palavras-chave: formação docente; multiletramento; texto imagético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11. 191, de 10 de novembro de 2005. Prorroga os prazos previstos nos arts. 30 e 32 da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 nov. 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11191.htm. Acesso em: 5 abr. 2016.

COSTA, I. de F.; ALVES, M. da C. A. **Desenho e Imagem. Desenho, concepções e teorias**. Feira de Santana: Ed. Desenho Forma e Simbolismo, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Ed. 70, 1994.



Eixo 4 – Processos Educativos

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, M. N.; LIMA, E. A. de. Crenças de alunos sobre a leitura de textos multimodais. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 5, n. 2, p. 110-124, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117, 2006.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

THEODORO, E. da S. **Criticidade e leitura**. Campinas: São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

IMPLICAÇÕES DA COVID-19 NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

TESSARO, Mônica
Unoesc
m_tessaro@unochapeco.edu.br

CAVASIN, Rosane Franca
Unoesc
rosane.cavasin@ifc.edu.br
Financiamento: CAPES/UNIEDU

De acordo com os dados divulgados pela Unesco (2020) mais de 90% dos estudantes (da educação básica e superior) de todo mundo, foram afetados diretamente com a pandemia provocada pela COVID-19. Diante desse cenário, torna-se primordial pensar e desenvolver estratégias relacionadas às políticas sociais e educacionais para enfrentar o retrocesso no processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa de Silva e Freitas (2020) o (re)inventar a Educação Superior perpassa por três indicações: mediação pedagógica; utilização das tecnologias digitais e autonomia discente. Esses três elementos impactam na *práxis* discente no atual cenário, por isso, destacamos a necessidade de, cada vez mais, aprimorar a formação didático-pedagógica dos cursos de Pós-Graduação. O grande desafio é criar espaços (virtuais) de encontros colaborativos entre os discentes, de modo a priorizar a interatividade, o diálogo, a construção do conhecimento científico, a colaboração e o posicionamento crítico reflexivo.

Diante desses indicativos, o presente texto, tem por objetivo, categorizar por meio do *software* Iramuteq, estudos publicados que tratam sobre os impactos da pandemia para os alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Os dados que embasam este estudo foram selecionados por meio de uma pesquisa de revisão sistemática da literatura, para Galvão e Pereira (2014, p. 183), a revisão sistemática da literatura refere-se a “um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis.” Portanto, apoia-se na: a) elaboração de um objetivo orientador; b) delimitação de diferentes fontes de pesquisa para a busca literária; c) utilização de critérios de inclusão e exclusão; e, d) sistematização das contribuições dos trabalhos selecionados acerca do objetivo deste estudo.

Nesse sentido, o *software* Iramuteq auxilia as pesquisas qualitativas provenientes de materiais textuais, pois, a análise dos dados parte do material verbal transcrito resultando na demonstração dos pensamentos, opiniões e conteúdo simbólico sobre o fenômeno estudado (CARMARGO; JUSTO, 2013). Esse programa é de acesso gratuito e está ancorado no *software* R e na linguagem *python*. Dessa forma, viabiliza diferentes formas de análises, entre elas destaca-se: Análise Lexicográfica;

Classificação Hierárquica Descendente; Análise por Similitude; e, Nuvem de Palavras. Neste texto, vamos utilizar o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para análise dos dados, que, amparado pelo *software* Alceste “classifica os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido com base na frequência das formas reduzidas - palavras já lematizadas.” (CARMARGO; JUSTO, 2013, p. 516).

De acordo com os critérios da revisão sistemática da literatura, delimitamos o campo do conhecimento científico em duas bases de dados virtuais, a saber: *Scientific Electronic Library* (Scielo) e Portal de Periódicos Capes (Acesso pela Comunidade Acadêmica Federada - CAFE). Não houve delimitação temporal devido as recentes publicações acerca do tema em estudo. A busca dos dados foi orientada pela combinação dos seguintes descritores: Covid-19 AND Pós-Graduação; Covid-19 AND Educação; Pandemia AND Pós-Graduação; Pandemia AND Educação, publicados na área de concentração: Educação.

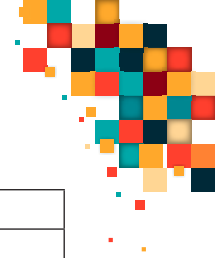
Com o uso dos descritores supracitados, localizamos, na base de dados Scielo, um total de 61 (sessenta e um) artigos publicados, já na base de dados Portal de Periódicos CAPES (Acesso CAFE), localizamos 358 (trezentos e cinquenta e oito) artigos publicados sobre a temática Covid-19. No entanto, nem todos os artigos atendiam ao objetivo deste estudo, por isso, delimitamos alguns critérios de inclusão e exclusão, a saber: a) abordar no conjunto do texto, contribuições a respeito do impacto da Covid-19 no campo da Educação, especificamente, no campo da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; b) oportunizar pistas sobre como a Covid-19 impactou o desenvolvimento das pesquisas e a rotina de estudos dos alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; c) estarem disponíveis na íntegra e *on-line*. Já os critérios de exclusão foram: a) desconsideramos os artigos que tratavam de forma separada a pandemia provocada pela Covid-19 e o contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu*; b) também foram eliminados, artigos que tratavam de forma genérica os impactos da pandemia no campo da Educação. Nesse sentido, selecionamos 13 (treze) artigos para compor nossa amostra.

No Quadro 1, apresentamos as publicações selecionadas nas bases de dados e que compuseram a análise e discussões sobre a temática foco deste estudo.

Quadro 1 – Publicações selecionadas para compor nossa amostra

Base de dados Portal Periódicos CAPES (Acesso CAFE)		
Autores	Títulos	Local e ano de publicação
Carla Cristie de França Silva; Lêda Gonçalves de Freitas	Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de COVID-19	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
Filipa Seabra; Luísa Aires; António Teixeira	Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
Tárcila Lorrane Fernandes de Souza Soares; Ícaro Silva de Santana; Maria Luiza Caires Comper	Ensino remoto na pandemia de COVID-19: lições aprendidas em um projeto de extensão universitário	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.

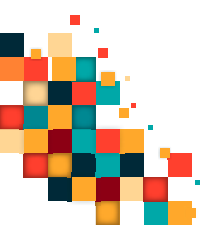
Eixo 4 – Processos Educativos



Base de dados Portal Periódicos CAPES (Acesso CAFe)		
Autores	Títulos	Local e ano de publicação
Michel Douglas Pachiega; Débora Raquel da Costa Milani	Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
Regiane Caldeira; Stephanni G. Silva Sudré; Gabriel José Pereira	Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico	Revista Dialogia, São Paulo, 2020.
Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira Toso; Ana Tereza Bittencourt Guimarães; Cláudia Silveira Viera; Rose Meire Costa; Rosa Maria Rodrigues; Gicelle Galvan Machineski; Solange Fátima Reis	Abordagem sobre Interdisciplinaridade em Saúde na Pós-Graduação em Tempos de Pandemia: Experiência de Atividade Remota e Síncrona	Revista EAD em Foco, Rio de Janeiro, 2020.
Kelmara Mendes Vieira; Gabrielle Fagundes Postiglioni; Géderson Donaduzzi; Caroline dos Santos Porto; Leander Luiz Klein	Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida	Revista EAD em Foco, Rio de Janeiro, 2020.
Marcelo de Jesus Sousa	Percepções de Qualidade dos Alunos de Aulas Remotas de Pós-graduação: o Estudo em uma IES do Estado do Pará	Revista EAD em Foco, Rio de Janeiro, 2020.
Maria Laís dos Santos Leite; Geovane Gesteira Sales Torres; Rocelly Dayane Teotonio da Cunha	Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os)	Revista de Estudos em Educação e Diversidade, Itapetinga, 2020.
Mário André de Freitas Farias; Gilson Pereira Santos Júnior; Humberto Luiz Barros Moraes; Solange Melo do Nascimento	De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação	Revista Educação, Aracajú, 2020.
Fernanda Garcia de Almeida; Viviane Arrigo; Fabiele Cristiane Dias Broietti	Relatos de pós-graduandos em ensino de ciências e educação matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia	Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, 2020.
Quezia Galarca de Oliveira; Milena da Silva Langhans; Lorena Almeida Gill	Sinto falta de abraços: os impactos da pandemia de COVID-19 na vida cotidiana dos alunos e alunas da UFPEL	História em Revista, Pelotas, 2020.
Base de dados Scielo		
Autores	Títulos	Local e ano de publicação
Douglas Carvalho Amorim; Cleide Jane Araújo Costa	Impactos da pandemia Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado profissional: desafios em tempos de quarentena	Revista Devir Educação, Lavras 2020.

Fonte: os autores.

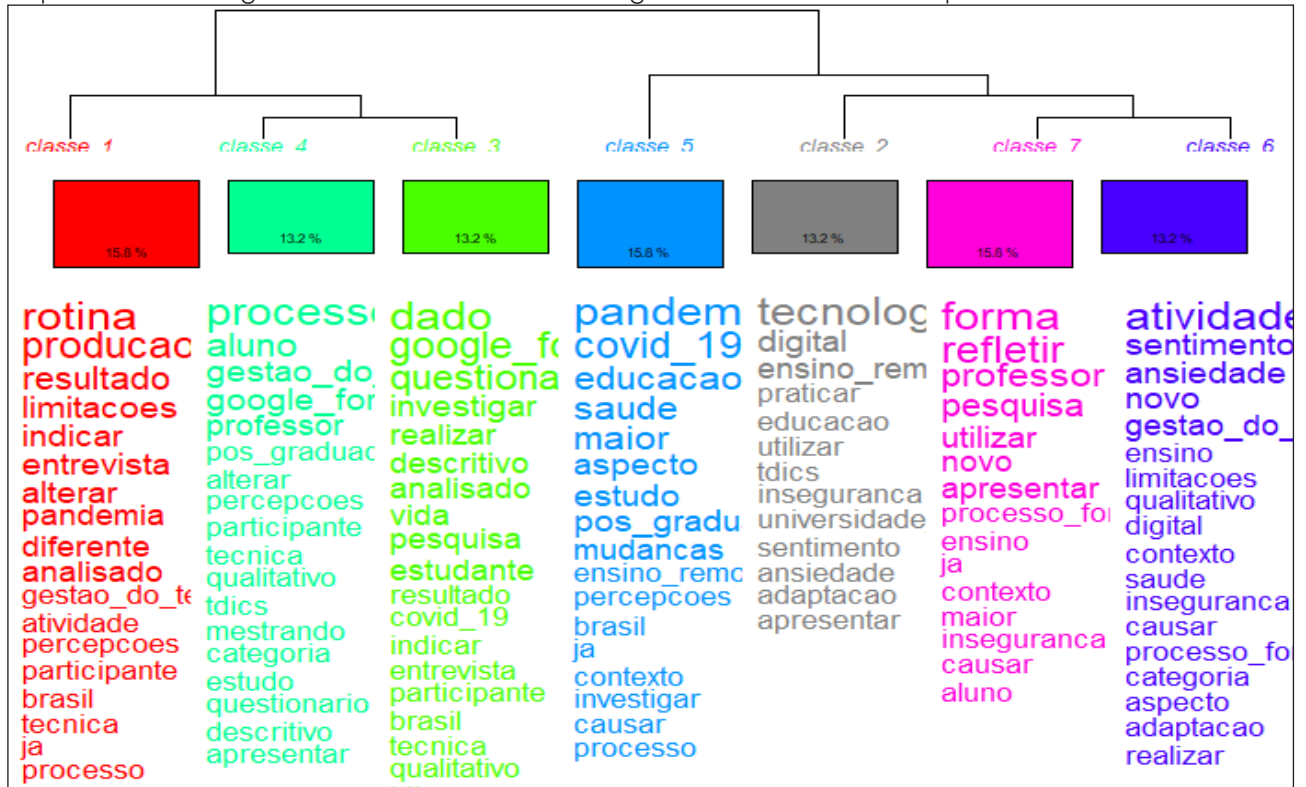
A partir da seleção da amostra, organizamos a construção do *corpus* textual que foi submetido a análise do *software* Itamuteq. Na análise do *corpus* textual, o programa Iramuteq reconheceu os 13 (treze) textos, os quais foram fracionados em 48 (quarenta e oito) segmentos de textos, divididos



Eixo 4 – Processos Educativos

em 1842 (mil oitocentos e quarenta e duas) ocorrências. Na Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foram retidos 79% (setenta e nove) dos segmentos de textos. Na sequência, apresentamos o dendograma de classes, obtido na análise do *corpus* textual (Esquema 1).

Esquema 1 – Dendograma obtido com a análise lexográfica básica do Iramuteq



Fonte: os autores.

Neste dendograma, as palavras estão apresentadas de acordo com a lista de contabilizações realizadas sobre *corpus* textual, entre as quais envolvem: “número de lemas; média de formas por segmento; número de segmentos classificados; número de clusters.” (SALVIATI, 2017, p. 48-49). As palavras de maior incidência no *corpus* textual estão com tamanho da fonte maior, as palavras de média incidência estão escritas em tamanho médio, já as palavras de baixa incidência estão escritas com tamanho da fonte menor.

Como podemos observar no dendograma, o *corpus* textual foi dividido em sete classes, as quais foram categorizadas nominalmente pelas autoras, a saber:

- classe 1:** rotina da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, com destaque para as palavras: rotina, produção, resultado;
- classe 2:** implicações da covid-19 na rotina da Pós-Graduação, com destaque para as palavras: tecnologia, digital, ensino remoto;
- classe 3:** aspectos metodológicos das pesquisas selecionadas, com destaque para as palavras: dados, google forms, questionário;

- d) **classe 4:** processo de adaptação das aulas da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, com destaque para as palavras: processo, aluno, gestão do tempo;
- e) **classe 5:** impactos da Covid-19, com destaque para as palavras: pandemia, Covid-19, educação;
- f) **classe 6:** impactos causados pela Covid-19 no cotidiano dos alunos da Pós-Graduação, com destaque para as palavras: atividades, sentimento, ansiedade;
- g) **classe 7:** novas perspectivas apresentadas pela Covid-19 no contexto da Pós-Graduação, com destaque para as palavras: forma, refletir, professor.

A classe 1: rotina da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, representa 15,8% do total das classes. Nesta classe, os artigos selecionados, apresentam dados relacionados a rotina dos pós-graduandos no contexto da pandemia provocada pela Covid-19, especialmente, no que diz respeito aos limites da vida acadêmica durante a pandemia (ALMEIDA; ARRIGO; BROIETTI, 2020). Entre as principais dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos durante o período da pandemia apontadas pelas pesquisas, destacamos: falta de apoio docente; a quantidade de horas em frente ao computador; o difícil acesso à biblioteca da universidade; o acúmulo das funções (afazeres domésticos, cuidado dos filhos e atividades acadêmicas) (SEABRA; AIRES; TEIXEIRA, 2020).

A classe 2: implicações da Covid-19 na rotina da Pós-Graduação, representa 13,2% do total das classes. Esta classe demonstra quais foram as principais implicações da Covid-19 na rotina dos pós-graduando, a primeira delas é o aumento do uso das tecnologias digitais por meio do ensino remoto. Esse processo de acompanhar as aulas de casa (ensino remoto) tem gerado diferentes sentimentos entre os alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, entre eles destacamos: sentimento de ansiedade e insegurança (VIEIRA et al., 2020).

A classe 3: aspectos metodológicos das pesquisas selecionadas, representa 13,2% do total das classes. Nela estão contidas palavras que representam as opções metodológicas dos artigos selecionados para compor o *corpus* textual desta pesquisa. A grande maioria dos dados de pesquisa foram gerados por meio de questionários enviados aos participantes pela plataforma *google forms* e/ou por meio de entrevistas agendadas por meio das plataformas digitais. Trata-se, portanto, de pesquisas qualitativas descritivas, que analisaram por meio da Análise de Conteúdo os discursos dos alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A classe 4: processo de adaptação das aulas da Pós-Graduação no contexto da Covid-19, representa 13,2% do total das classes. Nesta categoria encontramos dados relacionados ao processo de adaptação dos alunos nas aulas no contexto da pandemia. Esse processo envolve, prioritariamente, a gestão do tempo dos alunos. Segundo Amorim e Costa (2020) a pandemia impactou na gestão e organização do tempo destinado aos estudos e desenvolvimento da pesquisa, seja de mestrado ou doutorado, principalmente, em função da sobrecarga de tarefas extras à vida acadêmica (atividades domésticas, saúde, e readequação no trabalho).

A classe 5: impactos da Covid-19, representa 15,8% do total das classes. Esta classe aborda os impactos provocados pela pandemia da Covid-19 nas áreas da Educação e saúde, bem

como, apresenta as mudanças no ensino da pós-Graduação. Para Toso et al. (2020), a pandemia evidenciou a exclusão econômica e social presente no mundo todo, impactando atividades essenciais, entre elas, os setores da saúde e educação, juntas, essas duas grandes áreas, estão sofrendo (trans)formações, sendo a interação *online* o principal mecanismo adotado por ambas as áreas, tanto para a continuidade das aulas e pesquisas no campo educacional, quanto para interação entre clientes e os diferentes setores da saúde.

A classe 6: impactos causados pela Covid-19 no cotidiano dos alunos da Pós-Graduação, representa 13,2% do total das classes. Nela estão contidas palavras que representam os principais impactos e desafios que a pandemia tem provocado no cotidiano de alunos dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. A alteração da rotina do processo formativo, tem provocado sentimento de insegurança e ansiedade nos alunos, as dificuldades de gerir o tempo e adaptação ao novo tem diminuído, significativamente, a produção textual dos pós-graduandos, o que implica no atraso do desenvolvimento das pesquisas de mestrado e/ou doutorado (AMORIM; COSTA, 2020; SOARES; SANTANA; COMPER, 2020).

A classe 7: novas perspectivas apresentadas pela Covid-19 no contexto da Pós-Graduação, representa 15,8% do total das classes. Nela, localizamos algumas perspectivas quanto ao futuro das aulas da Pós-Graduação no pós-pandemia. As pesquisas indicam a necessidade de reflexão docente sobre o uso das diferentes tecnologias em suas práticas pedagógicas, as quais, podem favorecer as relações professor-aluno. Além disso, os estudos sugerem a ampliação de pesquisas sobre as inovações educacionais pós-pandemia (PACHIEGA; MILANI, 2020). Apesar das novas possibilidades de ensino-aprendizado, provocadas pela pandemia, o sentimento de insegurança está instalado nos alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, especialmente no que concerne as suas expectativas de término do curso e atuação profissional na área acadêmica (CALDEIRA; SUDRÉ; PEREIRA, 2020; LEITE; TORRES; CUNHA, 2020).

Portanto, neste trabalho, foi possível categorizar por meio do *software* Iramuteq, os estudos publicados que tratam sobre os impactos da pandemia na rotina dos alunos da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como obter uma maior aproximação com o uso de um *software* que auxilia na análise de dados, podendo dessa forma conhecer, através das sete classes formadas, alguns aspectos presentes na “nova” rotina do campo acadêmico. Sendo assim, diante destas indicações e devido ao contexto atual da pandemia, sugerimos a continuidade das pesquisas, as quais poderão colaborar com a indicação de novas práticas pedagógicas envolvendo o ensino remoto, tanto na continuidade da formação humana, acadêmica e profissional, quanto na reestruturação das pesquisas científicas

Palavras-chave: Covid-19; pós-graduação; processos educativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Garcia de; ARRIGO, Viviane; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Relatos de pós-graduandos em ensino de ciências e educação matemática a respeito de aspectos da formação em tempos de pandemia. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24732>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- AMORIM, Douglas Carvalho; COSTA, Cleide Jane Araújo. Impactos da pandemia Covid-19 no processo formativo de professores de Biologia de um mestrado profissional: desafios em tempos de quarentena. **Revista Devir em Educação**, Lavras, v. 4, n. 2, p. 80-103, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/271>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- CALDEIRA, Regiane; SUDRÉ, Stephanni G. Silva; PEREIRA, Gabriel José. Entre as conexões e as desconexões: experiências acadêmicas em tempos de distanciamento social físico. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 162-175, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18294>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2021.
- FARIAS, Mário André de Freitas *et al.* De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Revista Educação**, Aracajú, v. 10, n. 1, p. 180-193, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9271>. Acesso em: 22 abr. 2021.
- GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 183-184, mar. 2014. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018. Acesso em: 21 abr. 2021.
- LEITE, Maria Laís dos Santos; TORRES, Geovane Gesteira Sales; CUNHA, Rocelly Dayane Teotonio da. Entre sonhos e crises: esquadrinhando os impactos da pandemia por COVID-19 na vida de pós-graduandas(os) brasileiras(os). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 1, n. 2, p. 07-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7532>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- OLIVEIRA, Quezia Galarca de; LANGHANZ, Milena da Silva; GILL, Lorena Almeida. Sinto falta de abraços: os impactos da pandemia de COVID-19 na vida cotidiana dos alunos e alunas da UFPEL. **História em Revista**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 230-239, dez. 2020. Disponível em: http://www.guaicaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/7328/1/SINTO_FALTA_DE_ABRACOS.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.
- PACHIEGA, Michel Douglas; MILANI, Débora Raquel da Costa. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 220-234, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323/8712>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2017. (Apostila de Curso).

SILVA, Carla Cristie de França; FREITAS, Lêda Golçalves de. Remoto, mas não distante: a reinvenção do ensino na Educação Superior em tempos de COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 382-395, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18828/8722>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SEABRA, Filipa; AIRES, Luísa; TEIXEIRA, Antônia. Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 316-334, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18545/8718>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOARES, Tércila Lorrane Fernandes de Souza; SANTANA, Ícaro Silva de; COMPER, Maria Luiza Caires. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 35-48, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18396/8702>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUSA, Marcelo de Jesus. Percepções de Qualidade dos Alunos de Aulas Remotas de Pós-graduação: o Estudo em uma IES do Estado do Pará. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-15, ago. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1061>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOSO, Beatriz Rosana Gonçalves de Oliveira et al. Abordagem sobre Interdisciplinaridade em Saúde na Pós-Graduação em Tempos de Pandemia: Experiência de Atividade Remota e Síncrona. **EAD em foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-15, ago. 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1161>. Acesso em: 10 fev. 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. **EAD em foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1147>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIAS PROMOVIDA ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS ANTIGAS

DALBERTO, Jéssica Puhl

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
jessica.dalberto@sou.unijui.edu.br

BRUXEL, Carla Maria Leidemer

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
carla.bruxel@sou.unijui.edu.br

CABELEIRA, Marciele Dias Santos

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)
marciele.cabeleira@sou.unijui.edu.br

Financiamento: CAPES

As brincadeiras são significativas para a constituição do ser humano, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1987, p. 37). Quanto à metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), assim, o texto caracteriza-se como descritivo, tendo como objetivo relatar a experiência das vivências recreativas das famílias, favorecendo a integração e o resgate de brincadeiras antigas, evento realizado em prol de comemorar o dia da família, no ano de 2014, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Otávio Vitório Bertol, município de Alto Alegre, RS, nomeado como “Integração entre famílias”. Neste dia, foram realizadas diversas ações, de forma lúdica para resgatar as memórias infantis, iniciou-se com a apresentação de atividades recreativas envolvendo algumas brincadeiras, por conseguinte, uma música com prática de movimentos, alongamentos, finalizamos com as brincadeiras carrinho de mão, não deixe a bexiga cair, cabo de guerra, vivo ou morto, fogueiro (pular corda), dança das cadeiras, corrida de pares, corrida do saco, corrida do calçado, acerte o alvo, chute ao gol, corrida do ovo na colher. Concluimos, a partir desta integração entre as famílias, que a brincadeira estimula a socialização das crianças. As vivências do aspecto lúdico auxiliam na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal, social e cultural, facilitando os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento e novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LITERATOS, LITERATURAS, LINGUAGENS: A OBRA DE DOSTOIÉVSKI COMO REFLEXÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

FLORIANOVITCH, Lucas
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
lucas.florianovitch@gmail.com
Financiamento: CAPES

A década de 80, para o ensino de história no Brasil, pode ser definida, segundo Fonseca e Zamboni (2010), como um período de amplo debate focalizado no ensino, livro didático e sistema de ensino. Cujos efeitos foram a renovação do campo, com a construção de alternativas pedagógicas ao livro didático, crítica e reflexões à aula expositiva dialogada e a introdução de novas metodologias alternativas para os usos das linguagens em sala de aula. Dessa forma, segundo as autoras, o campo do ensino de história se tornou receptivo a novos elementos, saberes e conhecimentos provenientes da música, cinema, teatro, quadrinhos e, principalmente, da literatura.

Na esteira da virada linguística e o fim das metanarrativas, ocorre a aproximação incontornável entre história e literatura, através da desqualificação da história como uma “ciência dura” e o redescobrimto da narrativa inerente à produção histórica. A partir das contribuições de Hayden White, Paul Veyne e Michel de Certeau, segundo Roger Chartier (2009), os historiadores são chamados a repensar a escrita e a linguagem na história. Não somente aproximando o historiador e o literato, mas, segundo White (1992), equivalendo epistemologicamente os campos histórico e artístico. Posto que, para o autor, história e literatura não são diametralmente assimétricas, uma sendo a verdade e a outra ficção, mas sim duas escritas distintas que constroem a realidade através da narrativa.

O processo de percepção da narratividade da história, além de pôr freios à ambição da história como ciência, foi responsável, segundo Fonseca e Zamboni (2010), por tornar mais sensível o conhecimento histórico. Destituída do caráter frio, neutro, extremamente objetivo e desinteressado de uma ciência exata do passado, o campo historiográfico passou a agregar em si o diferente. Ao abandonar a perspectiva macro histórica e estrutural, a escrita da história e seu ensino passam a trazer, também, as cicatrizes, emoções, corpos, experiências e expectativas de sujeitos historicamente relegados do campo científico, dentre eles os literatos e artistas.

Porém, apesar dos diversos avanços e aproximações ocorridas entre história e literatura, com a inclusão de novos olhares e saberes na academia através da arte, ainda existem resistências quanto à sua efetivação. Como é o caso da Base Nacional Comum Curricular de 2017 que ainda perpetua e propõe uma visão macrológica, progressiva, linear, eurocentrada e ocidentocêntrica frente ao currículo e ensino de história (BRASIL, 2017). Em suas quase 60 páginas sobre o currículo de história, dividida entre os níveis fundamental e médio, a BNCC mantém uma visão de história que é, segundo Albuquerque Júnior (2013), extra-humana. Na qual se desenrolam guerras, revoluções,

movimentos políticos, ascensão e quedas de regimes, troca de governos, governantes e moedas, entre outros, mantendo o quadripartite francês e uma concepção de história linear e evolutiva.

A manutenção do quadripartite francês, na BNCC, aponta para a manutenção de uma postura fria, distante e desinteressada frente ao conteúdo e sujeitos históricos que, segundo Gil et al. (2020), é violenta, genocida e excludente. Ainda marcada, segundo os autores e autoras, pela concepção de tempo e história como lineares e progressivos, ou seja, representativa de uma forma de ver a história e o tempo histórico que é essencialmente europeia. O que constitui, para as autoras e autores, um grande problema, pois o ensino de história, mais do que abarcar e construir uma proposta evolutiva dos primórdios da humanidade até hoje, deve ser pautado na relação direta e recíproca de influência e diálogo entre presente e passado. Tendo-se em vista a necessidade de o ensino de história tocar e dialogar com o presente, com os temas relevantes aos estudantes, impedindo a construção de um passado morto, sem influência, entendido como o que aconteceu.

A manutenção do quadripartite francês, para Gil et al. (2020), também é indicativo dessa tentativa de silenciamento e esvaziamento do passado frente ao presente. Segundo os autores e autoras

Pensar em um passado distante de um presente que lhe é tecnológico e moralmente superior e na de um futuro que promete uma redenção é um modo muito particular de uma política do tempo que é excludente, violenta e genocida. Trata-se de uma maneira eurocêntrica de pensar a temporalidade, de dar sentido ao tempo, de medir, representar e ter experiência. Assim, a identificação entre o tempo e a história não é outra coisa senão um modo muito sofisticado de tornar uma forma específica de medir e representar o tempo universal e necessária. Essa temporalidade quadripartite, contínua, sucessiva e evolucionista é uma maneira criada pela modernidade europeia de dar qualidade ao tempo. Sua arma principal foi a de fazer coincidir tempo e temporalidade, para esconder seu caráter particular e político. Abordar as urgências do presente significa, primeiro, supor que não há identidade entre tempo e temporalidade e entre tempo e história — o que vai permitir tornar as aulas espaços disponíveis para a abertura a quaisquer formas de medir, representar ou experienciar o tempo; segundo, supõe pensar o tempo não mais por dentro dessa temporalidade eurocentrada, sucessiva e linear, desfazendo a "solidariedade entre tempo e história". (GIL et al., 2020, p. 18).

A partir dessa crítica a temporalidade e sua relação com a história mantida pelo quadripartite francês, Gil et al. (2020) nos indicam que a renovação, modificação e intensificação de um ensino de história ético passam pela diferença, pelo outro, pela alteridade. Passam pelo movimento de subversão e combate aos marcos temporais europeus que continuam ditando, dividindo e empobrecendo a história e seu ensino, ao selecionar os sujeitos e povos que devem, ou não, participarem da história. Ao que as autoras e autores nos apontam que é urgente trazermos a pluralidade para o ensino de história, para que possamos

— deixar fluir os devires-minoritários (Deleuze e Guattari, 1997), deixar transitar em nossas salas de aula de história "o povo que falta", os povos que escaparam à narrativa histórica, uma vez que foram sempre vistos e ditos por dentro dos marcadores temporais eurocêntricos (moderno, atrasado, inovador, antiquado, evoluído...), por essa "imagem de tempo hegemônica em nossa cultura" (Pelbart, 2000, p. 129), atravessados por uma linha que dividia moralmente a modernidade (europeus) e

o atraso (outros povos) (Quijano, 2005). Do mesmo modo, essa irreconciliação do tempo com o que se disse dele abre o debate histórico para temáticas que usurpam, pela força de sua relevância, o tempo sucessivo, linear e evolucionista, que criou uma distância aparentemente irreconciliável entre o passado e o presente. (GIL et al., 2020, p. 5).

A utilização das obras de Fiódor Dostoiévski tem como objetivo, portanto, demonstrar as fissuras, limites e resistências que o pensamento moderno ocidental, assim como os processos modernizadores, tiveram em um país periférico, situado entre a Ásia e a Europa, como a Rússia. Extremamente religioso, e temente, aos efeitos futuros dos substantivos coletivos e paraísos terrestres surgidos na Europa durante o séc. XIX, como a sociedade sem classes, o progresso, o falanstério, entre outros, as obras de Dostoiévski serão marcadas pela expectativa negativa frente ao futuro. Através da reflexão sobre os possíveis efeitos negativos gerados pelo antropocentrismo, como a fé na razão e capacidade humanas, Dostoiévski levará aos extremos essas concepções em seus livros. Através de personagens que, ao encarnarem os pressupostos de razão, individualismo e materialidade, o farão de forma última e radical, sendo esta uma forma de Dostoiévski politizar seu tempo histórico, jogando sombras sobre o futuro moderno.

Os escritos de Fiódor Dostoiévski, para além de serem expressão artística e artefato cultural de seu tempo, podem ser encarados como posições políticas do autor, politizadas através do que Reinhart Koselleck (2006) entende pela categoria de tempo histórico. Segundo este autor, a história possui um tempo próprio, distinto do tempo físico ou biológico, e que se forma pela tensão entre dois polos: a experiência, o passado recente, o que recordamos, e a expectativa, o que esperamos do futuro a partir de nossas experiências. Para este autor, a modernidade se constitui como um tempo histórico onde, progressivamente, experiência e expectativa se distanciaram e se dissociaram. Assim, a modernidade pode ser caracterizada como um período onde o futuro se mostrava aberto a novas experiências e expectativas, posto que o passado cessou de ensinar e o futuro se abriu para um novo horizonte de experiências políticas, sociais e culturais.

A partir deste horizonte de expectativas, Koselleck (2006) explica o surgimento de diversos grupos e movimentos políticos que, durante o período, formaram-se e nutriram-se da expectativa representada pelo e no futuro. Sob os auspícios de realização dos mais diversos e variados paraísos terrestres, a partir da crença na razão humana como estruturadora e modificadora do mundo, surgem as concepções e formas políticas dos liberalismos, socialismos, comunismos e anarquismos. Desprovidos de experiência, ou seja, ainda não experimentados no presente, esses movimentos se nutriram e fundaram na expectativa de sua realização futura como paraísos terrestres: a economia de livre mercado, os falanstérios, as comunas e outras formas de organização.

A partir de Koselleck (2006), então, se torna possível pensarmos que, durante a modernidade, as próprias expectativas, diagnósticos e prognósticos temporais se assumem como posicionamentos políticos. Outrossim, se o futuro visto como aberto, um horizonte positivo à espera das realizações dos grupos humanos, fundamentou a criação de estratégias e grupos políticos, a expectativa negativa também pode ser encarada como um posicionamento político, fundamentado na relação com

o tempo histórico. As obras de Dostoiévski, portanto, ao criticarem simbolicamente as expectativas modernas e ocidentais frente ao futuro, através dos diálogos, enredo e personagens, se constitui como uma resistência artística, fundamentada em uma indisposição e resistência temporal do autor frente a seus contemporâneos.

As obras de Dostoiévski podem ser lidas e utilizadas no ensino de história, portanto, para renovarmos o conhecimento histórico e o debate sobre a modernidade com os estudantes, através da leitura e análise de trechos das obras de um autor que, periférico e antimoderno, levou aos limites os paradigmas modernos. Dessa forma, pensamos que obras como *Crime e Castigo* (DOSTOIÉVSKI, 2010a, 2010b) podem ser ferramentas interessantes para refletirmos sobre o progresso, projetos de modernidade e a razão ocidentais.

O romance *Crime e Castigo*, publicado originalmente em 1866, é sintomático da potencialidade dos escritos de Dostoiévski para se refletir sobre dois pilares da modernidade: o paradigma da racionalidade e o colonialismo. O enredo deste livro se dá em torno de Raskólnikov, estudante pobre e morador de São Petersburgo que, a despeito de sua genialidade, se vê preso aos caprichos e humilhações de uma velha usurária, uma espécie de agiota. Miserável, sem emprego, com atrasos no pagamento de seu aluguel, o jovem Raskólnikov trama um plano para mudar sua vida: considerando-se superior moral e intelectualmente a sua algoz, planeja matá-la e roubá-la para demonstrar que existem seres superiores e inferiores, seres que seguem as regras da sociedade e seres que as quebram, subvertem e modificam. Assim, amparado em um juízo de superioridade racionalmente construído, muito próximo ao darwinismo social do período, Raskólnikov se vê no direito de cometer seu crime, e o comete para provar sua superioridade.

Apesar de Dostoiévski ter sido criticado, segundo Joseph Frank (2018), pelo teor e enredo considerados irrealistas de seus romances, vemos que, apesar de Raskólnikov não ter existido, o seu crime e justificativa foram reais e amplamente utilizados na invasão da América durante o colonialismo. Posto que, segundo Aníbal Quijano (2005) e Ramón Grosfóguel (2008), o colonialismo surge a partir de uma premissa natural: a hierarquia e divisão do mundo e sociedade colonial através da raça. A raça, a partir destes autores, pode ser entendida como uma chave de classificação que dividiu os seres entre humanos e não humanos, civilizados e bárbaros, racionais e irracionais. A raça foi, portanto, “[...] uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista (QUIJANO, 2005, p. 118), ou seja, da mesma forma como Raskólnikov, a empresa colonial foi justificada pela criação de hierarquias entre os povos, culturas e intelectos que legitimavam as ações criminosas dos violentadores frente aos violentados.

Além de justificar a invasão dos europeus a América, a raça legitimou também, segundo Quijano (2005), as diversas relações de trabalho violentas e genocidas perpetradas contra as populações nativas ameríndias. Posto que, segundo o autor, não foram as violências da conquista ou as doenças trazidas pelos colonizadores que exterminaram os indígenas, mas o seu uso como mão de obra descartável. Muito bem retratada por Eduardo Galeano em *As Veias Abertas da América Latina*:

Em três séculos, a montanha rica de Potosí apagou, segundo Josiah Conder, 8 milhões de vidas. Os índios eram arrancados das comunidades agrícolas e, com a mulher e os filhos, impelidos rumo à montanha. De cada dez que eram levados para os altos páramos gelados, sete jamais voltavam. Luis Capoche, que era dono de minas e de engenhos, escreveu que “estavam os caminhos tão povoados que parecia que o reino inteiro ia embora”. Nas comunidades, os indígenas tinham visto “voltar muitas mulheres aflitas, sem seus maridos, e muitos filhos órfãos, sem seus pais” e sabiam que na mina os esperava “mil mortes e desastres”. Os espanhóis palmilhavam centenas de milhas em busca de mão de obra. Muitos índios morriam no caminho, antes de chegar a Potosí. Mas eram as terríveis condições de trabalho na mina que matavam mais gente. O frei dominicano Domingo de Santo Tomás denunciou ao Conselho das Índias, em 1550, pouco depois da abertura da mina, que Potosí era a “boca do inferno” que, anualmente, tragava índios aos milhares, e que os rapaces mineradores tratavam os nativos “como animais sem dono”. (GALEANO, 2017, p. 42).

O romance *Crime e Castigo* (DOSTOIÉVSKI, 2010a, 2010b), portanto, mais do que contar uma história ficcional, imaginativa e literária, serve para ficcionalizarmos a realidade, até os seus limites e margens, para demonstrar uma estreita e rica relação entre literatura e história. Através de um crime que não aconteceu na vida real, Dostoiévski nos convida a pensar toda a mentalidade, epistemologia e ciência modernas. A partir de uma atitude fantástica, mórbida e banal, de um estudante pobre e marginalizado que se decide a cometer um assassinato por considerar-se, não só capaz, mas no seu direito natural como intelecto superior e racional, Dostoiévski nos permite pensar sobre as formas de poder no colonialismo e na colonialidade. Que partem do questionamento do direito e divisão da humanidade através dos marcos temporais e raciais modernos, que, de acordo com Quijano (2005), hoje se perpetuam como a colonialidade e ainda irradiam seus efeitos nocivos no mundo colonizado. Além de levantar a questão da legitimidade e arbitrariedade, fundamentada pelo filósofo Achille Mbembe em seu ensaio *Necropolítica* (2018), sobre o poder de morte que os estados e governos possuem sobre os corpos marginalizados, colonizados, pobres e periféricos.

Desta forma, este pequeno texto é um convite as educadoras e educadores para que permitam que o texto e obra literária inundem as suas práticas de ensino e abordagens sobre a história. Para que, no intuito proposto por Albuquerque Júnior (2019), possamos fazer a aula de história, novamente, objeto de interesse público, e principalmente dos estudantes, aos buscarmos o fazer efeito da história socialmente outra vez. Buscando, para isso, trazermos para a sala de aula discursos, produções e culturas que reflitam, questionem e duvidem das premissas hierarquizantes e excludentes do progresso, da raça e da racionalidade. Trazermos autores como Dostoiévski, que subvertam e coloquem em xeque a temporalidade linear e progressiva, do amanhã que será tecnologicamente superior ao hoje, através do simples questionamento: aonde essas premissas, já experimentadas em todo o seu horror e violência durante o colonialismo, continuarão nos levando? Que futuro e tragédias podemos esperar com a perpetuação das posturas e mentalidades coloniais através da colonialidade? Já não seria o momento de abandonarmos as perspectivas temporais europeias, comprovadamente excludente e genocidas, para permitirmos a inclusão do diferente em nossas aulas?

Palavras-chave: ensino de história; literatura; modernidade; colonialidade; Dostoiévski.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Tema, meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante da literatura. **Linguagens – Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 17, n. 2, p. 17-41, jul./dez. 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História**: A arte de inventar o passado (ensaios de teoria da história). Curitiba: Editora Appris, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo**. São Paulo: Abril, 2010. Clássicos Abril Coleções, vol. 1.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo**. São Paulo: Abril, 2010. Clássicos Abril Coleções, vol. 2.

FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções de tempo histórico: leituras e indagações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 339-353, set./dez. 2010

FRANK, Joseph. **Dostoiévski**: um escritor em seu tempo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&Pm, 2017.

GIL, Carmem Zeli de Vargas *et al.* Ensinar história [entre]laçando futuros. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-20, 2020.

GROSFÓGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2006.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 5 fev. 2021.

WHITE, Hayden. **Meta-história**: a imaginação do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992

MEMÓRIAS DA PANDEMIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL À DISTÂNCIA

FARINELLA, Marcia
Secretaria Municipal de Educação
marcia_farinella@yahoo.com.br

PIEROZAN, Sandra Simone Hopner
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sandra.pierozan@uffs.edu.br

VIZZOTTO, Liane
Instituto Federal Catarinense (IFC)
liane.vizzotto@ifc.edu.br

Vivemos tempos inimagináveis onde nem o mais inteligente roteirista de filmes de terror descreveria o cenário que nos encontramos: um vírus potente que mata sem cessar e cientistas enclausurados em seus laboratórios buscando a cura para a COVID-19. Quarentena, pandemia e afastamento social são palavras que foram incorporadas em nosso vocabulário.

Ao mesmo tempo com tudo que vivenciamos nos deparamos nas redes sociais, nos grupos familiares e em espaços públicos com grupos negacionistas, com teorias conspiratórias da criação do vírus, culpando estes ou aqueles e que apresentam soluções mágicas ou mirabolantes preocupados com seus empregos, o lucro e a “*vida normal*”, cegos da real situação que de fato o mundo se encontra.

A preocupação de que a economia vai quebrar se contrapõe à realidade das Unidades de Terapia Intensiva (UTIs) lotadas, falta de oxigênio e exames para uso em larga escala; junto às notícias falsas vinculadas diariamente e a falta de ações rápidas de governos que atônitos ou mal-intencionados pouco ou nada fazem para amenizar o panorama.

Como então, levarmos uma vida normal com nossos idosos, pais, filhos e amigos? Como reunirmos bebês e crianças, jovens e adolescentes seja na escola, nas atividades esportivas ou encontros familiares? Como nos sentirmos seguros em espaços onde a aglomeração é uma constante?

Em fevereiro de 2020, através da Portaria 188, o Ministério da Saúde declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo Corona vírus (COVID-19). Desde então, Estados e Municípios editaram decretos, normativas e orientações para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando entre elas à suspensão das atividades realizadas em espaços escolares. Para combater a pandemia, a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) indicava três ações básicas a serem adotadas pelos governos e população: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

O primeiro *Lockdown* nacional fechou comércios, cancelou passeios e viagens, desacelerou a economia, reduziu postos de trabalho, abalou o trabalho informal além da politização que se

criou em torno da pandemia, a qual prejudicou a continuidade e ampliação dos cuidados com a população.

Desde março de 2020 creches, escolas e universidades alteraram suas rotinas, fechando suas portas, atendendo as orientações de biossegurança que previa o afastamento social, como uma das formas de diminuir os riscos de infecção. Desta forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao publicar o Parecer 5/2020 manifestava-se sobre as aulas em meios digitais enquanto perdurasse o cenário de pandemia.

A orientação expressa por este órgão aos sistemas de ensino esclarecia que:

[...] considerando os dispositivos legais e normativos vigentes, o CNE reiterou que a competência para tratar dos calendários escolares é da instituição ou rede de ensino, no âmbito de sua autonomia, respeitadas a legislação e normas nacionais e do sistema de ensino ao qual se encontre vinculado, notadamente o inciso III do artigo 12 da LDB. (BRASIL, 2020, p. 5).

Depreende-se desta leitura, o entendimento de que as redes de ensino deveriam, segundo a autonomia que a legislação prevê, organizar formas de atendimento aos alunos e cumprimento do calendário escolar enquanto a pandemia persistisse, bem como na flexibilização na forma de atender e no número de dias letivos, que foram aprovados pelo referido Conselho.

Algumas redes foram rápidas e mantiveram as aulas utilizando plataformas de videoconferência e sistemas próprios para uso em aulas remotas, síncronas e assíncronas, outras redes aguardaram certo tempo para encaminharem ações que visassem cumprir as orientações apresentadas. Vale ressaltar que a rede privada largou na frente neste quesito objetivando manter a faixa de mercado que abocanhara nas últimas décadas.

Um recurso que se disseminou dentre as redes de ensino foi o *Google Classroom*, plataforma lançada em 2014 que se apresenta como alternativa capaz de gerenciar conteúdos, distribuição e avaliação para as escolas. É notório que outros recursos foram utilizados e desenvolvidos e garantiram certa organização para a continuidade das aulas: o *home office* foi à escola e se personificou como a solução para as necessidades levantadas no cenário pandêmico.

Agora com alunos e professores em afastamento social, a reorganização da escola depende da internet, pois, como assinala Polido (2020, p. 2, grifo do autor):

Se de um lado vemos um discurso que sobrevaloriza o potencial da tecnologia nesse momento, por outro, **pouco tem se falado sobre os problemas de desigualdade no acesso à rede de banda larga**, que se aprofundam ainda mais neste cenário. Afinal, com grande parte da população trabalhando, estudando e se divertindo em casa, a demanda por internet também cresce vertiginosamente.

Considerando a reflexão do autor, ao mesmo tempo em que se resolve momentaneamente a continuidade do ano letivo outro problema se amplia: a desigualdade de oportunidades. Quem não tem internet de qualidade assiste à aula parcialmente e o fosso das complexidades se amplia.

Nem só a dificuldade de obter internet de qualidade é o problema, o uso e domínio das ferramentas não só pelos alunos como também pelos professores e equipes pedagógicas demonstra o quanto ainda é importante avançar nesta seara.

Segundo pesquisa realizada em 2020 por um conjunto de organizações 30% dos docentes consultados entendem a experiência de trabalhar com ensino a distância como ruim ou péssima, 27% como boa e apenas 5% atribuem nota 9 e 10. Isto é, menos de um terço (32%) dos professores avalia de forma positiva este modo de aulas que se estabeleceu, quase como a única possibilidade, durante a pandemia (REVISTA NOVA ESCOLA, 2020).

Outras considerações que o estudo aponta, referem-se à adaptação do formato das aulas, o baixo retorno dos alunos, a alta cobrança de resultados, o crescimento da demanda de atendimento individual às famílias. A falta de capacitação, de infraestrutura e de contato direto com os alunos são apontados como alguns dos principais fatores negativos observados pelos educadores que avaliaram a experiência.

Se para alunos que já tem familiaridade com o cotidiano da escola e que utilizam com certo domínio as tecnologias este momento foi difícil, pensemos então como estas dificuldades se potencializaram para alunos da Educação Infantil e como elas foram ampliadas enquanto estas crianças pequenas frequentavam a rede pública sem condições de acesso constante a tecnologia.

Como profissionais da educação vimos com preocupação as redes de ensino da região do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC) que compreende 14 municípios do estado de Santa Catarina, utilizarem o *WhatsApp* como plataforma pedagógica; quando decretado o fechamento das escolas devido ao agravamento da pandemia na segunda quinzena de março de 2020. Os profissionais da educação, aguardaram as orientações dos gestores municipais sobre a forma de atendimento que seria adotada pela rede visando dar suporte as demandas letivas.

As orientações para a organização das aulas nas diversas redes municipais do estado de Santa Catarina foram organizadas pela Federação Catarinense dos Municípios (FECAM) com extensas reuniões entre gestores e equipes técnicas, dada às necessidades urgentes das redes de ensino a organização coletiva facilitou a articulação e ajustes pedagógicos. A partir dos ajustes coletivos, cada rede publicou orientações ao corpo docente visando definir a continuidade letiva.

Na cidade a qual descrevemos neste estudo, os Centros de Educação Infantil (CMEIs) que atendem crianças de 0 a 03 anos interromperam suas atividades presenciais e passaram a enviar vídeos educativo, disponibilizados por canais, institutos e organizações, ou produzidos pelos próprios profissionais para que os responsáveis apresentassem às crianças.

Para as crianças de 04 e 05 anos que frequentam a Educação Infantil em escolas, o Decreto 6.513/2020 assim apontava:

a) Educação Infantil – Pré-escola – disponibilização de atividades para as famílias através dos grupos de *WhatsApp* ou impressas aos que não possuam este recurso, que desenvolvam a coordenação motora e funções cognitivas; poderão contemplar jogos e brincadeiras, bem como a indicação de programas educativos exibidos na televisão e outras mídias, livros físicos e digitais contendo histórias, músicas infantis indicação de aplicativo de jogos entre outros. (CONCÓRDIA, 2020, p. 5).

Atendendo ao documento, os gestores escolares criaram grupos na referida ferramenta e, a partir de cronograma elaborado pela Secretaria de Educação, era necessário que os professores das diversas disciplinas realizassem postagens de seus planejamentos para que as atividades fossem realizadas pelos alunos em suas residências.

No referido cronograma, para a pré-escola, destinaram-se as segundas-feiras para que os professores regentes de turma encaminhassem as atividades. As disciplinas diversificadas (Literatura Dramatizada, Xadrez e Educação Física) faziam entre si, nas quintas-feiras, um rodízio para o envio dos materiais.

Aos docentes, o documento definia as atribuições:

e) **Orientações aos docentes** – o docente é responsável por manter a rotina de contato com as turmas, pais e/ou responsáveis, via aplicativo de mensagem instantânea ou outros dispositivos de comunicação à distância, para orientá-los acerca das estratégias de continuidade de atividades não presenciais, além da elaboração de planos de aula não presenciais contendo no mínimo:

- Identificação da Unidade Escolar, modalidade de ensino, turma, disciplina, professor;
- Data de envio e data limite para o aluno retornar à atividade;
- Objetivos de conhecimento e experiências de aprendizagem;
- Objetivos de aprendizagem a serem alcançados;
- Metodologias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas;
- Carga horária prevista, que será cumprida de acordo com o contrato de trabalho de cada professor, planejando atividades conforme a turma, considerando que o momento atual é atípico e a carga horária neste período das disciplinas/atividades são de 60% para a Educação Infantil e 75% para o Ensino Fundamental I e II. (CONCÓRDIA, 2020, p. 4).

Para dar conta destas orientações os planejamentos dos professores, enviados aos grupos de pais, deveriam conter uma história ou vídeo e algumas atividades lúdicas que fossem possíveis de serem realizadas em casa sob a supervisão dos pais ou responsáveis.

A escola, através de uma equipe gestora ampliada (diretor, assessor de direção, secretário, bibliotecário, orientador de informática e orientador escolar) organizou-se no atendimento presencial para professores com dificuldades no uso ou indisponibilidade das ferramentas de tecnologia. Além disso, estas equipes assumiram a entrega das atividades impressas aos pais ou responsáveis que não tivessem acesso à ferramenta. A instituição abria suas portas nas terças e quintas-feiras para a organização das atividades e atendimentos.

Aos pais cabia à responsabilidade de imprimir ou reescrever a atividade enviada no caderno dos alunos, auxiliar as crianças na execução da atividade, fotografar ou filmar a sequência ou resultado final e encaminhar tais registros aos professores de forma privada ou então devolver o material impresso na escola.

É obvio que nenhum educador tinha receitas mágicas para resolver situações tão complexas que se desenharam com a pandemia; qualquer descuido poderia colocar a vida de crianças, adultos e idosos em risco. Assim, ao estudarmos sobre a doença, para melhor entendê-la e inserir



os cuidados necessários nas recomendações aos alunos, a ciência é que deveria nos guiar, porém nem sempre foi dessa forma.

A experiência foi a contento? Ou foi exitosa? Com certeza o fosso da desigualdade somente aumentou - pais com muitos filhos e apenas um único aparelho celular, pouco acesso à internet, pais trabalhadores que precisavam estar em seus postos de trabalho e não tinha quem cuidasse de seus filhos, dificuldade em orientar sistematicamente a realização das atividades, e para muitos estrangeiros a dificuldade da língua dificultaram que os objetivos previstos pelos professores fossem devidamente alcançados.

A escuta atenta, a parceria, reflexão e diálogo sobre o melhor a fazer e a forma de interagir com as crianças podem momentaneamente ser realizados pelo *WhatsApp*, mas são uma parte de um processo que deve e precisa ser pensado coletivamente para garantir inúmeras possibilidades aos que tem acesso e àqueles que não a alcançam.

É essencial que se dissemine o entendimento de que Educação Infantil se faz com planejamento sério e reflexivo sobre quem aprende e como o conhecimento deve ser priorizado para esta etapa.

Os desafios pedagógicos enfrentados pela Educação Infantil são de grande ordem uma vez que as aulas ministradas por aplicativos sociais não substituem a relação de proximidade e aprendizagem tão essenciais nesta faixa etária.

A Educação Infantil constitui-se historicamente como espaço de luta para a garantia do direito das crianças pequenas; o reconhecimento de sua importância no desenvolvimento do sujeito fortalece a necessidade de ampliação das reflexões sobre o trabalho pedagógico e seu entorno ampliando e fortalecendo as articulações e relações a serem desenvolvidas.

Inquestionavelmente entendemos a Educação Infantil como o espaço de construção coletiva das interações psicossociais do sujeito; de significativa construção de aprendizagens e reflexões. Ambiente este que não se constrói sem intencionalidade pedagógica pautada em uma teoria que entenda o sujeito e as relações como possibilidade do desenvolvimento da autonomia, do pensamento, do corpo e do diálogo.

Este período da vida da criança se constitui, como aponta Piccinin (2012, p. 38):

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócios emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

Para tanto, a riqueza de experiências que se desenvolvem na Educação Infantil não é possível de se transferir à outra instituição ou modelo que substitua a escola. É no cotidiano que a brincadeira toma ares de seriedade, de diálogo, de pesquisa investigativa e de aprendizado.

Por mais que a pandemia tenha desvelado uma situação sem precedentes, onde esteve sempre em primeiro lugar a luta pela vida, a organização pedagógica da escola também precisou



buscar outras soluções possíveis e a internet se demonstrou uma das condições para garantir o afastamento social mantendo o vínculo escolar.

Considerando as experiências relatadas por docentes que atuam na educação infantil, se tivemos em algum momento de nosso fazer pedagógico, alguma dúvida quanto a eficácia do *homeschooling*; com o que foi vivenciado em 2020, é possível afirmar que este não é um modelo que dê conta das necessidades de desenvolvimento das crianças pequenas. Elas disputaram espaço com os afazeres profissionais dos pais e o convívio familiar sem o ambiente escolar trouxe sérios danos à relação família X criança X conhecimento.

A experiência registrada neste estudo enaltece o esforço dos professores que precisaram se adaptar rapidamente a uma nova forma de fazer Educação Infantil, mesmo que usassem seus próprios recursos (telefones, computadores e internet) nem sempre a qualidade destes equipamentos permitia avançar e promover atividades mais elaboradas e que alcançassem a plenitude dos objetivos necessários para esta faixa etária.

Os professores se sobressaíram e trabalharam arduamente em contato direto com as famílias, em áudios orientativos, em “cobrança” de atividades não realizadas, em busca ativa de alunos e famílias que “sumiam” por dias seguidos, em sugestões de diversas ferramentas que mantivessem o vínculo com a escola e com o conhecimento,

Considerando a importância da internet, respeitando a organização possível que foi realizada naquele momento (plataformas educativas, grupos de *WhatsApp*, atividades impressas entregues em domicílio ou outra organização), mais do que nunca a pandemia desvelou uma realidade: nenhuma ferramenta criada pela sociedade moderna conseguiu garantir a interação, as diversas e distintas experiências, a brincadeira dirigida ou livre como meio de reflexão sobre o mundo e o espaço em que cada um vive. Ações estas desenvolvidas constantemente na Educação Infantil.

Ao fim e ao cabo resta-nos apontar que tendo sido um ano de aulas à distância, a Educação Infantil apresentou a pais, alunos e sociedade tudo aquilo que sempre a fortaleceu: a importância da convivência e do diálogo para avançar na ampliação dos conceitos, do desenvolvimento social e intelectual. Isso se faz na proximidade, no contato, na convivência. E por isso precisamos da relação de proximidade para efetivação da construção do conhecimento.

Quiçá os governos usem os mecanismos necessários para o controle da pandemia e assim possamos retornar a presencialidade, ficando o ensino remoto como um registro a ser estudado na história da educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil; pandemia; educação à distância; ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BIMBATI, Ana Paula. **A situação dos professores no Brasil durante a pandemia.** *Revista Nova Escola*, 1 jul. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19386/qual-e-a-situacao-dos-professores-brasileiros-durante-a-pandemia?gclid=Cj0KCQiA3Y-ABhCnARIsAKYDH7s2DAUHI9EPsdiwL0LPn-cAWzuaL1DqRyxv1oYMBCW-o2QMdOnwA2OYaAthVEALw_wcB Acesso em: 3 jan. 2020.



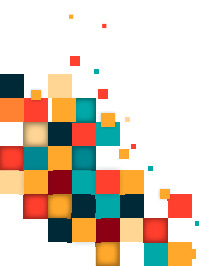
BRASIL. Parecer 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Portaria 188, de 3 de fevereiro de 2020. Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> Acesso em: 3 jan. 2021.

CONCÓRDIA. Decreto 6.513, de 4 de maio de 2020. Aprova o Primeiro Plano de Atendimento Emergencial da Rede Municipal de Ensino do Município de Concórdia, SC. **Diário Oficial do Município**, 2020. Disponível em: Decreto Normativo 6513 2020 de Concórdia SC (leismunicipais.com.br). Acesso em 22 dez. 2020.

PICCININ, Priscila V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural**. 2012. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

POLIDO, Fabrício Bertini Pasquot. Internet em tempos de pandemia: novos cenários, velhos dilemas. **Instituto de Referência em Internet e Sociedade**, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://irisbh.com.br/internet-em-tempos-de-pandemia-novos-cenarios-velhos-dilemas/>. Acesso em: 16 out. 2020.



MOVIMENTO DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR NA GESTÃO PAULO FREIRE NA CIDADE DE SÃO PAULO (1989-1991): O CURRÍCULO DE HISTÓRIA

DUARTE JUNIOR, Paulo Alberto
UFFS
pauloalberto847@gmail.com
Financiamento: Institucional

O presente resumo tem como tema o "currículo", ao buscar, em Paulo Freire, elementos que embasem discussões para a elaboração e a reformulação de currículos em concepções freireanas. Ao ter as ideias do autor como aspectos teórico-metodológicos, no chamado Movimento de Reorientação Curricular, ocorrido na cidade de São Paulo, que nos ajuda a pensar na elaboração do currículo de história, durante sua gestão nos anos de 1989-1991, quando ficou à frente da secretaria municipal de educação na cidade de São Paulo.

O objetivo, em suma, é esboçar o andamento da pesquisa no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*, na qual se analisa O Movimento de Reorientação Curricular, voltado para o currículo de história. Ao buscar compreender a elaboração de um currículo em preceitos freireanos.

Por isso, vamos revisar a literatura em revistas acadêmicas de educação e ensino de história, discursos, jornais e principalmente em livros de Freire para ajudar a entender sua percepção de currículo e seus conceitos centrais. A pesquisa se fundamenta através de análise documental do período como principal componente para pesquisa, disponível em formato digitalizado pelo Centro de Mídias/Memória Documental da prefeitura de São Paulo.

O referencial teórico se embasa na História social, voltada para o currículo. Utilizando do autor inglês, Goodson, para iluminar nossa pesquisa. Em seu livro: *A construção Social do Currículo* (1997), ele traz um panorama da emergência das disciplinas, pois para ele não é algo fixo, e nem neutro. Goodson (1997, p. 9) afirma: "Em primeiro lugar, é importante que a História do Currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal." Ao ter como base uma postura educacional crítica, tende a desvelarmos as relações de poder, de conhecimento, sendo possível uma transformação da realidade, ao pensarmos a gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação.

Goodson (1997, p. 19) afirma que nos idos de 60 e 70 o contexto da sala de aula era tido como irrelevante para análise e efeito do currículo:

Nos anos sessenta e setenta, os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local da sua negociação e concretização. A sala de aula era o «centro da acção», «a arena de resistência». Segundo esta perspectiva, o currículo era o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-activo - a perspectiva a partir do «terreno elevado» e das montanhas -

encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante.

Por isso, sua análise se volta não só para os currículos prescritos, ou oficiais, como também para a sala de aula. Goodson focaliza a ação do sujeito na História do Currículo:

[...] esclarece a capacidade regulatória dos currículos sobre professores e, portanto, a maneira como os primeiros exercem ações contrárias à autonomia do professor, criando formas de garantir a reprodução das relações sociais. Sua crítica volta-se, nesse caso, às análises e aos estudos dos currículos prescritivos e do currículo como uma “prescrição” (MARTINS, 2017, p. 42).

O que seria esse currículo para Goodson?

Em suma, o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação. O que importa salientar é que o currículo escrito - nomeadamente o plano de estudos, as orientações programáticas ou os manuais das disciplinas - tem, neste caso, um significado simbólico mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira. (GOODSON, 1997, p. 20).

Pensar no autor Ivor Goodson e em Freire é dialogar por uma educação crítica, é valorizar a educação, melhorar a vida das pessoas, é pensar nos direitos humanos. E o currículo através dos autores é possível perceber as disputas num contexto de reformas educacionais no país, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Escola Sem Partido, Brasil Paralelo, os quais visam o desdém pela democracia. Pronunciar sobre esses dois últimos projetos já é elemento importante para repensar sobre o currículo e a escolarização no contexto atual, ao olharmos a experiência de gestão de Paulo Freire.

Freire foi um educador brasileiro alinhado à perspectiva humanista e à teoria e à pedagogia crítica. Suas lentes teóricas dialogam com o marxismo, a fenomenologia, o existencialismo, o cristianismo, entre outras vertentes. Sua trajetória de vida condiz com sua luta por uma educação que ajude a pensar e problematizar a realidade, desde a sua própria. Conforme Saul (2016, p. 13), “A vida e a obra de Paulo Freire revelam a sua indignação contra as injustiças sociais que negam a humanização. Desde os seus primeiros escritos, esse tema esteve presente, engendrando a utopia de sua proposta político-pedagógico.”

A concepção de currículo, em Paulo Freire (1987), é atrelada à teoria da ação dialógica, pois essa seria o cerne em seu entendimento para a superação da educação bancária. Esse conceito é entendido ao ver o estudante ser um ser vazio de conhecimento e que deve ser preenchido e adaptado à sociedade em que vive. Nesse tipo de educação, sua curiosidade é castrada, ele é silenciado e vive como ser de adaptação à realidade.

Podemos compreender a concepção de currículo em Paulo Freire, seja dentro ou fora da escola, ela articula a teoria e a prática, se posiciona de forma política, no intuito crítico-transformador. Sua base de pensar um currículo não é por imposição, mas, sim, pela base fundante do diálogo percebido em sua vida e obra (DUARTE JUNIOR, 2019).

No nosso caminhar da pesquisa, observou-se a eminência da preocupação da gestão em implantar ares democráticos nas escolas e nas tomadas de decisões. Os vários currículos foram abertos para discussão no Movimento de Reorientação Curricular, em diálogo com estudantes, docentes, funcionários, comunidade escolar. Todos tinham o direito de participar. Mas como nos alerta Goodson (1997), existe conflitos entre escola e sociedade, ou entre as camadas dominantes pela forma como deve ser esse currículo numa relação de poder.

No currículo de história em si, foi observado a decisão de tornar um currículo diferente do que era visto como tradicional, baseado na linearidade, no quadripartite francês, em grandes datas, heróis, como na tradição historicista. Para superação do tradicional a gestão lança bases para a autonomia das escolas, ao propor um currículo baseado em temas gerados ao partir da realidade em diálogo constante com a esfera civil; pensar um eixo interdisciplinar nas escolas; trazer essa comunidade e estudantes a fazerem a História e não serem meros reprodutores ou decorar datas; e trazer para comunidade, para as pessoas uma educação que ajude a transformar a sua realidade.

Nas breves considerações finais até a presente pesquisa, vemos a concepção de Freire na reorientação curricular, nos aspectos de diálogo, como conceito e metodologia; a práxis; pensar a realidade de mundo das pessoas para ensinar; autonomia perceptível para escolas, sem impor a visão ou a proposta curricular, no nosso caso, currículo de história. A proposta do currículo de história escrito, ou prescrito como salienta Goodson (1997) pode não ter sido efetivada como programada, já que existem traduções do currículo e sua aplicação nos vários contextos, mas observa-se que a concepção curricular tenta romper com um currículo e ensino de história tradicional, historicista nos seus documentos oficiais. Nosso escopo de pesquisa abarca só o prescrito, e escrito, não avançando no caráter cotidiano da escola e seus impactos. Ainda é preciso avançar na elucidação se a proposta curricular foi debatida democraticamente.

Palavras-chave: pedagogia crítica; Paulo Freire; currículo de história; educação; diálogo.

REFERÊNCIAS

DUARTE JUNIOR, Paulo Alberto. “**A todos que fazem educação conosco em São Paulo**” **democratização e educação popular**: a gestão Paulo Freire (1989-1991) frente à secretaria municipal de educação. 2019. 58 f. Monografia (Curso de História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3296>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Revista Pro-Posições**, v. 18, p. 39-50, 2017.



Eixo 4 – Processos Educativos

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 1, p. 9-34, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 29 jan. 2021.

NATIVOS DIGITAIS E A REALIDADE QUE A PANDEMIA REVELOU

LOIOLA, Alba Valéria de Sant'Anna de F.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
alba.portugues@gmail.com

GRANDI, Roges Horacio
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
roges.grandi@gmail.com

GOMES, Raquel Salcedo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
raquel.salcedo@ufrgs.br

Iniciamos o presente trabalho contextualizando a discussão a partir de uma reportagem publicada em maio de 2021 pela BBC Brasil. A matéria tem como título '*Nativos digitais' não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE (2021)* e destaca um estudo baseado no relatório do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) sobre proficiência de leitura. O estudo conclui, entre outras coisas, que estudantes não são capazes de distinguir fatos de opiniões na Internet. Compreendemos que a complexidade do PISA está exatamente em não avaliar pontualmente os conceitos, mas verificar o que os estudantes podem e sabem fazer com eles, avaliando, portanto, interpretação, associação e aplicação em contextos.

No PISA 2018, houve uma revisão da matriz de proficiência em leitura e, apesar de manter aspectos já avaliados nas matrizes de 2009 a 2015, acrescentou-se habilidades de leitura em ambientes digitais como forma de se adequar às práticas de leitura no mundo contemporâneo. Por isso, a habilidade de "avaliar a veracidade dos textos, busca de informações, leitura de múltiplas fontes e integração/síntese de informações entre fontes" (BRASIL, 2020) passou a fazer parte das habilidades a serem verificadas no exame, uma vez que fazem parte do cotidiano dos ditos nativos digitais.

O conceito de nativo digital foi desenvolvido por Prensky (2001), e remete à geração que nasce em contexto tecnológico, passando a maior parte do tempo imersa em mídias digitais. *E-mails, websites, câmeras, vídeos, jogos online* são naturais para eles, assim como o texto impresso de livros, jornais e revistas eram naturais para a geração anterior. Para Pischetola e Heinsfeld (2018, p. 3), "um nativo digital é aquele que, além de possuir uma fluência única com relação às TICs, possui habilidade de produzir, (re)significar e remixar conteúdos digitais."

Verifica-se, no Pisa 2018, que o nível de proficiência exigido em relação à leitura em mídias digitais passa a estar alinhado às habilidades que um nativo digital deveria possuir, uma vez que, em teoria, um nativo digital é capaz atingir os níveis máximos de fluência digital, sendo capaz de ressignificar, combinar, sintetizar e avaliar textos multimeios. Esse nível de domínio é esperado visto que as mídias digitais são seu "ambiente natural" de interação. É nelas que eles interagem com notícias, consomem músicas, filmes e séries. A surpresa está no fato de que os resultados do PISA

demonstram dificuldades dos nativos digitais em ler e avaliar informações a partir de textos oriundos precisamente desse tipo de mídia.

De acordo com os dados do PISA (2018), o Brasil, quanto à proficiência em leitura, se encontra na posição 55-59, estando à frente de países como Colômbia (54-61), Argentina (60-66), Peru (61-66), Panamá (70-72), República Dominicana (76-77) e Espanha (que no momento do relatório, tinha os dados embargados) (BRASIL, 2020, p. 61). Embora os dados constatem a fragilidade dos estudantes brasileiros, os resultados gerais do PISA não trazem subsídios suficientes para identificar suas principais dificuldades relativas à proficiência em leitura.

Assim, buscando contribuir para este debate, o objetivo deste estudo é, respeitando as limitações impostas pela natureza do texto, relacionar e analisar o nível de leitura avaliado no PISA (2018) a um estudo empírico feito com alunos de Ensino Fundamental II (EFII) de duas escolas municipais no Município de São José - SC.

São José é um município que faz divisa com a capital, Florianópolis, sendo a quarta cidade mais antiga de Santa Catarina. Também faz fronteira com os municípios de Palhoça e Biguaçu. Sua economia é baseada em serviços e indústria, destacando-se na área de tecnologia, alimentos e metalmeccânica (SÃO JOSÉ, 2021). Os participantes da pesquisa são alunos regulares do sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 10 e 15 anos de idade.

No ano de 2020, por causa da pandemia causada pela Covid-19, tiveram aulas em modelo de Ensino Remoto Emergencial - ERE (HODGES et al., 2020). O modelo proposto naquele momento envolvia uma plataforma de reposição de material na qual os professores disponibilizavam textos, links e vídeos e os alunos faziam atividades. Não era possível a realização de momentos síncronos, como videochamadas. Os alunos poderiam optar por buscar o material impresso na escola. O que chamava atenção era que muitos alunos até acessavam o material online, mas não sabiam como fazer para devolver o material no próprio ambiente quando era necessário fazer *upload*. Naquele momento, surgiu a ideia de pesquisar quais habilidades os alunos possuíam em relação a práticas de leitura em contexto digital.

Com a chegada de 2021, já com um ano de pandemia, a prefeitura instituiu um modelo híbrido como estratégia pedagógica. A proposta intercala os estudantes em momentos presenciais e momentos assíncronos. Desta forma, conseguiu-se reduzir o quantitativo de alunos em sala e estabelecer um plano de contingência. Para os momentos remotos, usou-se a plataforma *Google Classroom*, onde os professores postam materiais em extensões variadas (apresentações, textos e questionários) além de manter momentos síncronos pelo *Google Meet*). Observou-se que o acesso dos alunos à plataforma era bastante limitado e muitos não faziam o reenvio dos arquivos, optando por copiar as respostas no caderno. Assim, visando identificar o perfil dos alunos, suas habilidades e competências digitais para estabelecer uma abordagem a partir da cultura de uso, foi disponibilizado um questionário via *Google Forms* no período de 08 de março até 30 de março de 2021 para duas turmas de sexto ano, uma turma de sétimo ano e uma turma de oitavo ano.

Sendo assim, o método de pesquisa desenvolvido neste estudo se configura como estudo de casos múltiplos, visto que foram observados cenários empíricos vivenciados por um dos

pesquisadores, que também é professor de Língua Portuguesa nas turmas investigadas. Segundo Yin (2005), o estudo de caso se faz pertinente em pesquisas nas quais se pretende compreender fenômenos sociais complexos preservando as características holísticas e significativas do contexto real ao longo da investigação.

A análise dos dados obtidos será realizada a partir de referenciais que interpretam a forma como o meio interfere no processamento da mensagem, assim como a partir de pesquisa sobre o impacto da leitura em tela para o processamento da informação em níveis mais profundos. Além disso, espera-se compreender o impacto do ciberespaço para o processamento da informação.

Sabe-se que o meio em que se lê tem impacto na forma como se interpreta a mensagem assim como a forma de o cérebro processar a informação (WOLF, 2019; ENTREVISTA..., 1977). A leitura é um instrumento poderoso para o desenvolvimento cognitivo, entretanto, verifica-se também que os fatores ambientais, como o que se lê e em que mídia se lê interferem nas conexões feitas pelo cérebro (WOLF, 2019). O que se sabe até agora é que assim como o cérebro forma circuitos extremamente sofisticados a partir da leitura, os fatores ambientais descritos anteriormente podem tornar esses processos menos complexos (WOLF, 2019), o que pode interferir diretamente na cognição.

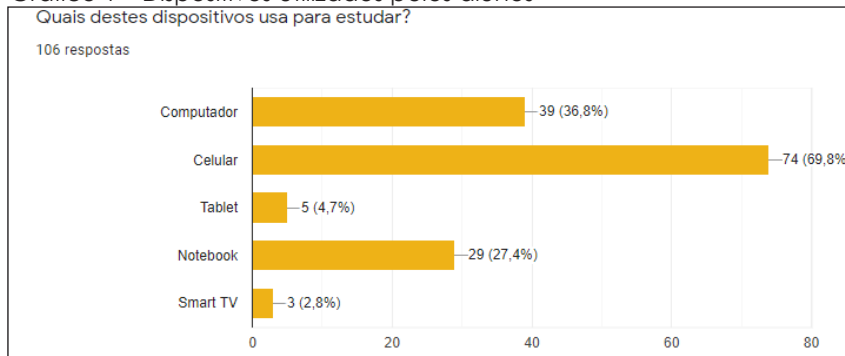
Outro ponto complexo a se considerar sobre o uso da tecnologia digital em determinadas faixas etárias é apresentado pela pesquisadora Catherine L'ecuyer (Educar..., 2018), ao destacar que ambientes caóticos como a internet podem trazer uma série de efeitos colaterais à aprendizagem, tais como interferir na capacidade de concentração do aluno, produção de leitores acrílicos e mesmo dificuldade na construção de aprendizagem significativa, uma vez que há uma sobrecarga da memória de trabalho, ou seja, tudo se torna superficial.

L'ecuyer (2018) afirma, ainda, que algumas competências devem estar previamente desenvolvidas antes de as crianças usarem tecnologia como meio de aprender. É necessário ter a capacidade de atenção e concentração, capacidade de distinguir entre o público e o privado, compreensão do sentido de relevância, autocontrole para atrasar a gratificação, assim como a capacidade de dimensão estética. Tudo isso é desejável para que o aluno seja capaz de utilizar recursos digitais para favorecer a aprendizagem. Quando isso não ocorre, torna-se difícil fazer com que o estudante queira se aprofundar nos temas pesquisados de forma a construir uma aprendizagem realmente significativa, isto é, que se incorpore substancialmente à estrutura cognitiva do sujeito.

Isto posto, buscou-se compreender os hábitos de leitura dos participantes da pesquisa, fazendo um levantamento sobre os dispositivos que usam, os tipos de arquivos que mais acessam, assim como o tempo que passam online e as interfaces mais utilizadas em meios digitais. O formulário foi dividido em duas partes: a primeira com perguntas gerais para determinar faixa etária, gênero, série e escola; a segunda parte com perguntas para avaliar meio de acesso e nível de letramento. Obteve-se um total de 106 respostas, sendo aquelas mais relevantes para reflexão sobre níveis de proficiência em leitura perfiladas a seguir nos Gráficos 1 a 6. Essa opção deveu-se à necessidade de respeitar as normativas do texto.

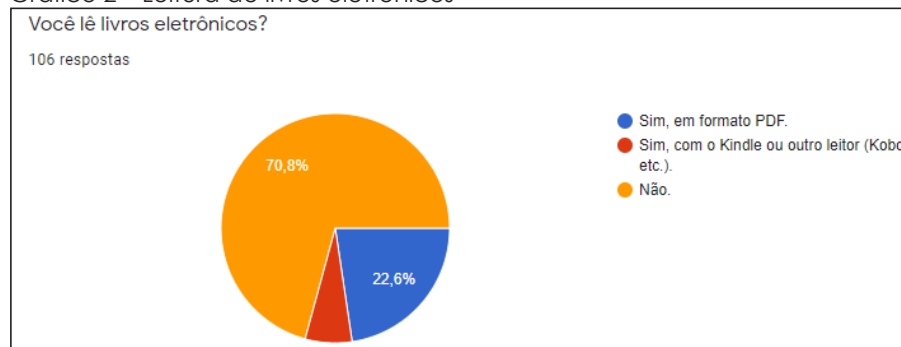
Eixo 4 – Processos Educativos

Gráfico 1 – Dispositivos utilizados pelos alunos



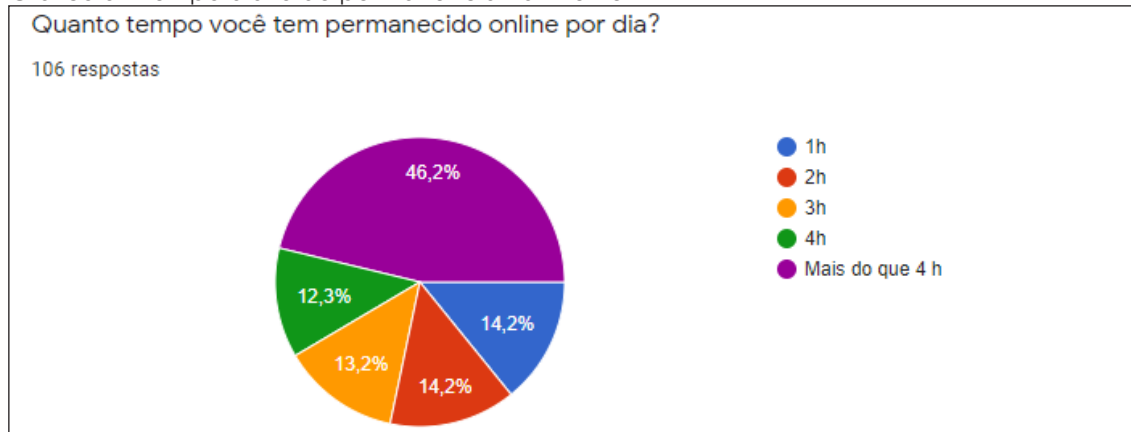
Fonte: os autores.

Gráfico 2 – Leitura de livros eletrônicos



Fonte: os autores.

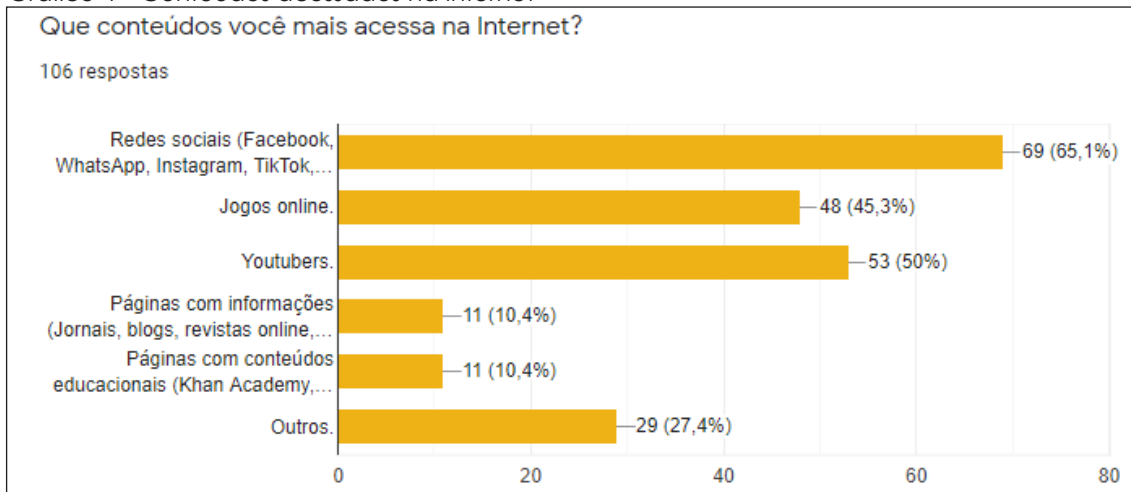
Gráfico 3 – Tempo diário de permanência na Internet



Fonte: os autores.

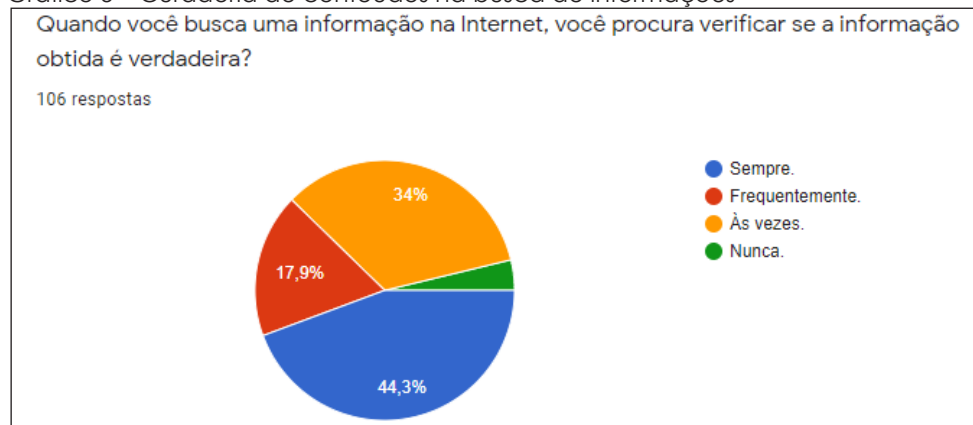
Eixo 4 – Processos Educativos

Gráfico 4 – Conteúdos acessados na Internet



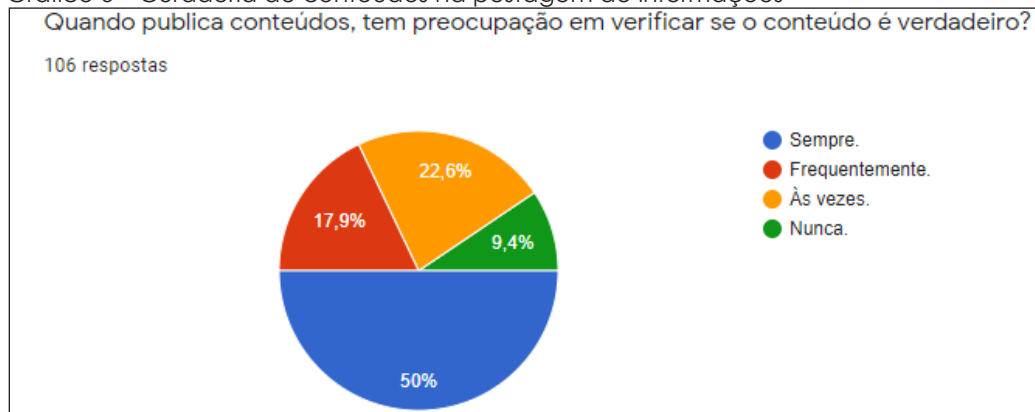
Fonte: os autores.

Gráfico 5 – Curadoria de conteúdos na busca de informações



Fonte: os autores.

Gráfico 6 – Curadoria de conteúdos na postagem de informações



Fonte: os autores.

A proficiência em leitura no Pisa foi estruturada em três níveis: a) texto - sendo a sucessão de materiais lidos, b) processos - sendo abordagem cognitiva com a qual os leitores se envolvem e c) cenários - como o contexto para os quais a leitura ocorre (BRASIL, 2020). Esse estudo se concentra no item c) processos que envolve a natureza dos processos mentais exigidos para compreensão,

Eixo 4 – Processos Educativos

interpretação, associação e avaliação de informações. O PISA separa os processos por níveis, sendo o mais baixo 1c e o mais alto 6. No relatório 2018, observa-se que nos níveis de abstração mais baixos, o Brasil desponta acima dos países da OCDE, mas nos níveis com maior abstração (3, 4 e 5), os resultados do Brasil são inferiores aos demais países. O Quadro 1 descreve as habilidades em relação aos níveis de proficiência.

Quadro 1 – Níveis de proficiência PISA

Processamento do texto	Habilidades exigidas	Níveis
Ler fluentemente	Relacionar com fluência aos tipos textuais	1c, 1b, 1a
Localizar informações	Acessar e recuperar informação dentro de um texto; buscar e selecionar texto relevante	2
Compreender	Representar o significado literal; integrar e gerar inferências	3
Avaliar e refletir	Avaliar a qualidade e credibilidade; avaliar a qualidade e credibilidade; detectar e lidar com conflitos	4, 5 e 6,

Fonte: adaptado de Brasil (2020).

O conceito de letramento em leitura do PISA 2018 é descrito como a capacidade de “compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (BRASIL, 2020, p. 45). Para avaliar o aluno de forma mais global, o PISA buscou cobrir não só o que os alunos leem, mas também, o propósito da leitura dentro e fora da escola. Por isso, nesta edição, além de textos característicos do meio impresso representados por extensões como pdf, também buscou-se avaliar a leitura em “textos dinâmicos representados por hiperlinks”. Além disso, foram usados textos “únicos” (com apenas uma autoria, ou apresentados de forma isolada) e textos “múltiplos” (com várias autorias ou aqueles relacionados a outros textos). Ao observar-se o cenário empírico do presente estudo, com alunos do EFII, notou-se que, ao se perguntar aos participantes sobre qual meio utilizam para acessar a internet (Gráfico 1), 69% dos alunos apontaram os dispositivos móveis. Essa resposta corrobora com o que foi respondido na Gráfico 2 a respeito dos livros eletrônicos. 70,8% não lê livros eletrônicos e somente 22% alega ler em extensões pdf, ou seja, mesmo a leitura em meios semelhantes aos materiais impressos não é acessada pela maioria dos alunos. Quando perguntados sobre o tempo que passam online, a média de tempo fica em torno de quatro horas (Gráfico 3) e em geral acessam redes sociais e jogos online (Gráfico 4) o que corresponde aos textos multimeios. Esse resultado pode validar o entendimento dos efeitos colaterais do uso de mídias digitais em algumas faixas etárias. A dificuldade em concentrar-se em uma única leitura tornando-a profunda pode formar leitores acríticos e os resultados dos Gráficos 5 e 6 apontam esse aspecto. Quando perguntados sobre questões relacionadas à capacidade de identificar e avaliar a fidedignidade da informação (Gráfico 5), apenas 44,3% afirmam sempre conferir a veracidade da informação e 34% às vezes conferem. Esse resultado se alinha à dificuldade em avaliar fonte e diferenciar fato de opinião presente no relatório do PISA.

Depreende-se que, apesar dos participantes estarem em média conectados em torno de quatro horas por dia, as interações realizadas não favorecem maior reflexão sobre o que consomem e o que compartilham nesses espaços. Além disso, observa-se que a leitura em documentos de texto (que mais se assemelharia à leitura em meios impressos) só foi observada em 22% dos participantes, e isso nos remete ao desempenho brasileiro no PISA. A leitura profunda é responsável por construir processos mentais de ordem complexa como imaginar, associar, inferir e deduzir. Entretanto, como exposto anteriormente, é importante que o meio e o tempo destinados a leitura sejam propícios ao desenvolvimento desses processos mentais. O que nos parece é que, apesar dos estudantes dominarem o uso de interfaces digitais, o tempo destinado ao processamento de informações fica prejudicado. Além disso, a quantidade de informação que eles acessam simultaneamente dificulta com que haja um aprofundamento naquilo que leem fazendo com que mais tarde seja difícil fazer associações.

Palavras-chave: nativos digitais; letramento; leitura profunda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília, DF: Inep: MEC, 2020.

CRONIN, Catherine. Openness and práxis: exploring the use of open educational practices in higher education. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 18, n. 5, p. 15-34, 2017.

DIÁLOGOS sobre talento, educación y tecnología con Inger Enkvist | UNIR OPENCLASS. [S. l.: s. n.], 28 nov. 2016. 1 vídeo (50 min.). Publicado pelo Canal UNIR | La Universidad en Internet. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g1nrtBuaMzM>. Acesso em: 6 jul. 2021.

EDUCAR são la atención são mundo digital. [S. l.: s. n.], 19 jul. 2018. 1 vídeo (21 min.). Publicado no Canal Catherine L'Ecuyer. Disponível em: <https://youtu.be/j5YPV2rJHg>. Acesso em: 28 maio 2021.

ENTREVISTA com Marshall McLuhan (1977) – Legendado. [S. l.: s. n.], 1977. 1 vídeo (43 min.). Publicado no Canal Felipe Boff. Disponível em: <https://youtu.be/fvRMpS-aGLE>. Acesso em: 28 maio 2021.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 8 jun. 2021.

'NATIVOS digitais' não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE. **BBC Brasil**, 31 maio 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155>. Acesso em: 6 jul. 2021.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna Damiana. "Eles já nascem sabendo!": desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **RENOTE**, v. 16, n. 1, 2018.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

SÃO JOSÉ. **Tradições culturais**. Disponível em: <https://saojose.sc.gov.br/visite-sao-jose-sc/13664>. Acesso em: 5 jun. 2021.



Eixo 4 – Processos Educativos

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

PAGNONCELLI, Janaina Leticia
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
janaina_pagnoncelli@hotmail.com

OLIVEIRA, Paola Regina de
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
paolareginadeo@gmail.com

CAMPOS, Karin Cozer de
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
karincozer@gmail.com

Esse texto foi escrito no contexto dos estudos da disciplina de Prática de Ensino e Pesquisa sob a forma de Estágio Supervisionado III, do 4º ano de graduação do curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus Francisco Beltrão/PR.

Por meio da nossa experiência profissional como professoras auxiliares em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada e professora de hora atividade em uma escola pública em turmas de pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, e, também, pelos estudos que realizamos sobre alfabetização, entendemos que as crianças deveriam ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental com algumas habilidades auditivas previamente desenvolvidas, como, por exemplo, a consciência fonêmica e a percepção sonora. Entretanto, não é o que observamos em algumas crianças na prática do cotidiano escolar, especialmente, nos espaços escolares onde atuamos como professoras.

A consciência fonológica é um assunto que tem sido muito discutido nas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto públicas quanto privadas, especialmente na rede municipal de Francisco Beltrão/PR. Uma das razões disso é que algumas crianças apresentam pouco desenvolvimento na percepção sonora ao se depararem com o processo de alfabetização. Neste contexto, levantamos alguns questionamentos sobre a temática que propomos debater: O que é consciência fonológica? O que é consciência fonêmica? O que é habilidade auditiva? Qual a importância desta habilidade na criança para a alfabetização? Quais estratégias metodológicas o professor precisa conhecer para desenvolver essas habilidades nas crianças?

Sem a pretensão de responder por completo essas questões, mas, sobretudo, pensar sobre elas, este texto tem o objetivo de discutir sobre a consciência fonológica não como um método de alfabetização, mas como uma habilidade que deve ser desenvolvida junto às crianças desde os primeiros anos de vida delas e, principalmente, ser trabalhada na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para isso, o trabalho pauta-se num estudo bibliográfico acerca de referências que abordam o tema – o desenvolvimento da consciência fonológica no processo

de alfabetização – e busca estabelecer relações com nossas experiências como professoras que atuam no ensino com crianças em fase de alfabetização.

Assim, na primeira parte do texto, abordamos o conceito de consciência fonológica e consciência fonêmica relacionando com a transição da criança da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tendo como referência os conceitos elencados nas questões norteadoras, não com a finalidade de respondê-las, mas de trazê-las para a discussão. Na sequência, apresentamos algumas estratégias metodológicas que podem ser utilizadas pelo professor no processo de desenvolvimento da habilidade auditiva das crianças e perspectivas que levam à aprendizagem da escrita e da leitura que resultam na alfabetização.

Para iniciar a discussão avaliamos ser importante diferenciar os conceitos de consciência fonológica e consciência fonêmica. A primeira possui um sentido mais amplo, tratando dos sons da palavra como um todo, e a consciência fonêmica, para Soares (2020), é a capacidade de reconhecer que as sílabas são constituídas de pequenos sons. Ainda, segundo Bryant e Bradley (apud LOPES, 2004): “A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.”

Para Lopes (2004), esses dois conceitos são fundamentais para a atuação pedagógica do professor, pois a consciência fonológica será trabalhada desde o nascimento da criança. Ensinamos isso de forma gradual e contínua, quando, por exemplo, apresentamos os nomes dos objetos de uso cotidiano, o som dos animais, diferença entre sons (grave, agudo, alto e baixo) etc. Isso tudo irá contribuir no processo de alfabetização da criança, porque quando vamos tratar dos sons das letras e sílabas, isto é, consciência fonêmica, a criança terá o desafio de diferenciar os sons para ler e escrever uma palavra. Entendemos que quanto mais intervenções, relações e mediações essa criança receber ao longo dos primeiros anos de vida, melhor será sua aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, então, enfatizamos a importância de que este trabalho seja iniciado desde a Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), especialmente na parte que se refere à etapa da Educação Infantil, traz no Campo de Experiência *Escuta, fala, pensamento e Imaginação*, campo que aborda mais especificamente o trabalho com a linguagem na Educação Infantil e que é um documento de referência curricular, sugere no seu organizador curricular e nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, desde as turmas de bebês, que a criança precisa “participar de jogos e brincadeiras de linguagem que explorem a sonoridade das palavras.” (BRASIL, 2018, p. 69), tal trabalho que é sugerido até as turmas de crianças pequenas (4 e 5 anos), além de apontar a “consciência fonológica” como um dos saberes e conhecimentos que precisa ser trabalhado com as crianças (BRASIL, 2018, p. 169).

Um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trazido no documento é que a criança dos 4 aos 5 anos e 11 meses deve ter desenvolvido a habilidade de reproduzir histórias ouvidas. Para que essas histórias sejam reproduzidas é necessário que as habilidades auditivas sejam desenvolvidas, não apenas como uma capacidade de ouvir, mas sim como um estímulo de

transformar aquilo que foi ouvido em uma percepção de qualidade, um processamento cognitivo. Tal habilidade é essencial para que a alfabetização seja um processo consciente.

Com a estruturação do Ensino Fundamental de nove anos, o ensino da criança que aos 6 anos de idade era responsabilidade da Educação Infantil passa a ser de responsabilidade do Ensino Fundamental, de tal forma que passou a gerar dúvidas e incertezas aos professores quanto à forma de ensino, principalmente com relação à alfabetização.

No estudo que realizamos sobre a *Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida*" (GÓMEZ et al., 1995)¹, o autor ressalta que o estudo dos sons, aprendido pelas crianças ao longo de sua vida, tem o objetivo de ensinar à criança a orientação dos sons que compõem a sua língua e não apenas a relação do grafema (escrita) com o fonema (som). Isto é, *"El análisis fónico no posee solamente un objetivo práctico de distinguir un fonema y relacionarlo con una letra, sino un objetivo más amplio: dar al niño una orientación en el sistema de los sonidos que componen su idioma."* (GÓMEZ et al., 1995, p. 218).

Segundo Soares (2020), é necessário que a criança tenha a consciência de que tudo aquilo que ela ouve pode ser escrito, que cada palavra falada possui uma representação gráfica, e cada letra que compõe a palavra é a representação de um som, a partir dessa conscientização ela iniciará o processo de letramento e alfabetização.

Portanto, é importante destacar que além das relações familiares, o ensino na Educação Infantil tem que ser intencional para propiciar essa aprendizagem, ser organizado e sistematizado. Os professores precisam ter clareza no que ensinam e como ensinam, além de compreender o que é fundamental para a aprendizagem da criança. Ou seja:

Para se desenvolverem, as crianças precisam se apropriar dos conhecimentos científicos e cotidianos que foram construídos ao longo da história social do homem. Porém, para que isso ocorra, é preciso garantir condições concretas de aprendizagem. [...] A realidade das escolas mudou – as crianças estão entrando cada vez mais cedo – mas o sistema educativo tem tido dificuldade de acompanhar tais mudanças, resultando em prejuízos para todos, mas, em especial e em maior escala, para as crianças. (MARTINS, 2010, p. 85).

Deste modo, a escola é uma instituição social voltada para que as crianças aprendam conhecimentos científicos e sistematizados e se desenvolvam enquanto seres humanos participantes da sociedade na qual se inserem. O meio social, cultural, as relações e experiências vividas pela criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, tanto psíquico quanto físico, por exemplo, uma criança que não tem acesso a um vocabulário "rico" poderá ter dificuldade em expressar-se, e, futuramente, escrever. Isso não significa que ela não irá aprender, mas que poderá ter dificuldades no processo de aprendizagem da escrita.

Visando contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade escolar, apresentamos, na sequência deste texto, duas contribuições metodológicas, a partir da consciência

¹ Material de referência para a educação cubana sobre o desenvolvimento da criança pré-escolar.

fonológica, sugeridas às práticas educativas relacionadas ao processo de alfabetização das crianças.

Para isso, apresentaremos alguns métodos e atividades práticas que possibilitam desenvolver nas crianças os conceitos abordados anteriormente (consciência fonológica, consciência fonêmica e habilidades auditivas). Tomamos como as principais referências o método de alfabetização utilizado em Cuba, o qual é apresentado no livro *Estudo sobre as particularidades de desenvolvimento da criança pré-escolar cubana* (GÓMEZ et al., 1995), e incluímos algumas sugestões de jogos e brincadeiras sugeridas no livro "Consciência fonológica em crianças pequenas", de autoria de Marilyn Jager Adams et al. (2006), tal obra que também é resultado de pesquisas norte-americanas sobre consciência fonológica em crianças e que sugere importantes contribuições metodológicas ao professor.

As atividades práticas que apresentamos tem como fundamento um estudo cubano que surge com a proposta de conhecer e caracterizar o período que a criança está na pré-escola e desenvolver da melhor maneira possível a educação no país. Mas o que interessa aqui neste trabalho é discutir sobre as abordagens mais específicas do estudo cubano sobre a formação da habilidade de análise sonora da palavra em crianças com seis anos de idade, em que os autores apresentam e discutem sobre um método para o ensino da leitura e escrita das crianças em idade pré-escolar no contexto da educação cubana.

Mas, tomando ainda como referência nossa participação, durante a graduação em Pedagogia, em projetos de iniciação científica e em atividades de projetos de extensão com crianças em fase de alfabetização, podemos constatar que o método cubano é possível de ser trabalhado no contexto da Língua Portuguesa também, e isso se torna mais uma justificativa para o estudo que propomos neste trabalho.

O objetivo é apresentar uma abordagem prática de como é possível trabalhar em sala de aula a consciência fonêmica nas crianças que frequentam a pré-escola. Para tanto, o método propõe que se trabalhe a palavra como unidade, sem desmembrá-la em sílabas ou em letras, deste modo a pronúncia de cada som presente na palavra será enfatizado. Por exemplo, a palavra "paz", primeiramente se enfatiza o primeiro som "pppaz", depois o segundo som da palavra "paaaaaz" e por fim o último som "pazzz". Gómez et al. (1995, p. 219) trazem outro exemplo da pronúncia enfatizada e afirma que futuramente as mesmas crianças conseguirão reconhecer os sons e localizá-lo em outra palavra que tenha o mesmo som:

En la práctica, los niños pueden destacar cualquier sonido que se pronuncie enfatizadamente en una palabra, por ejemplo: ssol, sool o solll. Posteriormente ellos mismos deben ser capaces de aislar cualquier sonido que se les pida en una palabra, determinar el lugar que ocupa en la misma (al principio, al medio o al final), determinar si en una palabra se encuentra o no determinado sonido y buscar palabras en las que se encuentre un sonido que se le pronuncia aisladamente.

O estudo cubano aponta que, para o desenvolvimento da habilidade de determinar os sons consecutivos que formam uma palavra, se utilize de três procedimentos básicos: 1) a pronúncia

ênfatisada de cada um dos sons que compõe a palavra, 2) a utilizaçãõ de esquemas de palavras e 3) a materializaçãõ dos sons com fichas (GÓMEZ et al., 1995, p. 219-221).

Para trabalhar com as criançãs a pronúncia ênfatisada de cada som que compõe uma palavra é orientado que se trabalhe a palavra como um todo, como já dito anteriormente. A criançã utiliza um ponteiro para indicar qual som da palavra está sendo ênfatisado. Para exemplificar isso, apresentamos o modo como os autores sugerem que se trabalhe com as criançãs os sons de uma palavra. Neste caso, a palavra utilizada é "mar":

1. *Se busca el primer sonido, —mmmar—. El puntero se detiene en el primer sonido.*
 2. *Se busca el segundo sonido, —maaar—. El puntero se detiene en el segundo sonido.*
 3. *Se busca el tercer sonido, —marr—. El puntero se detiene en el tercer sonido.*
- (GÓMEZ et al., 1995, p. 220).

Já, outro procedimento básico apontado pelos autores é a formaçãõ do esquema da palavra, em que a criançã, com um material de apoio, pode representar cada som da palavra com fichas brancas ou quadrados em branco, por exemplo. Isso ajudará a criançã a analisar a consecutividade sonora da palavra a partir da pronúncia ênfatisada.

O terceiro e último procedimento básico sugerido para trabalhar a habilidade de determinar os sons consecutivos que formam uma palavra é a materializaçãõ dos sons com fichas. Desse modo, após fazer a representaçãõ sonora com fichas de uma mesma cor para representar cada som da palavra, são utilizadas fichas com duas cores diferentes, uma para representar os sons vocálicos e outra para representar os sons consonantais. A finalidade é diferenciar os sons da palavra e mostrar para a criançã que quando se altera alguma letra da palavra ou altere sua ordem, o significado da palavra também irá mudar e designará outro objeto distinto.

O programa de formaçãõ de professores cubano se mostrou muito efetivo. Tal evidência é uma avaliaçãõ que foi realizada com um grupo de criançãs participantes do programa e que mostra que elas aprenderam a ler em 24 semanas. Desse modo, segundo Gómez (1995, p. 221):

La efectividad del programa fue valorada mediante una prueba que exploraba, fundamentalmente, elementos relacionados con las siguientes habilidades: pronuciación correcta de sonidos del idioma, clasificados por punto de articulaci3n; pronuciación de combinaciones de sonidos con diferente grado de complejidad (palabras artificiales), y localizaci3n de sonidos en las palabras de tres y cuatro sonidos (determinaci3n de los sonidos en su orden consecutivo, que forman una palabra).

Quando o ensino é organizado e as condições para que ele se perpetue são favoráveis, as criançãs em processo de aprendizagem escolar apresentam resultados positivos. De acordo com o que os autores relatam a partir dessa organizaçãõ do ensino cubano, foi feita uma avaliaçãõ em que foram levadas em consideraçãõ as habilidades de pronúncia correta dos sons da linguagem, pronúncia de combinações de sons com diferentes graus de complexidade e localizaçãõ de sons nas palavras com três e quatro sons.

Dando continuidade, apresentamos um conjunto de sugestões de jogos, brincadeiras e estratégias metodológicas que podem ser trabalhadas para desenvolver a consciência fonológica

das crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, tomamos como referência a obra “Consciência fonológica em crianças pequenas” de Marilyn Jager Adams et al. (2006), que apresenta as atividades como um programa para ser desenvolvido em sala de aula junto às crianças. Tal obra é resultado de pesquisas norte-americanas desenvolvidas com crianças para o desenvolvimento da consciência fonológica com uma abordagem metodológica adaptada à Língua Portuguesa, há várias sugestões de jogos e atividades de linguagens, de escuta, de escrita entre outros aspectos que os professores podem trabalhar com as crianças em sala de aula.

Entretanto, gostaríamos de enfatizar que o foco desse texto é pensar sobre o contexto de ensino e as crianças que frequentam o 1º ano do Ensino Fundamental, por esta razão será abordado e apresentadas possibilidades de atividades práticas que foquem este ano escolar. Assim, tomamos como referência da obra citada a proposta de um cronograma de ensino sugerido para turmas de 1ª série e que pode ser desenvolvido em quinze dias de aulas (ADAMS et al., 2006, p. 181-182):

Quadro 1 – Cronograma de atividades

1º dia	Ouvido e consciência de sons
2º dia	Poesias, canções e versos
3º dia	Histórias rimadas
4º dia	Introduzindo a ideia de frases
5º dia	Histórias rimadas
6º dia	Introduzindo a noção de palavras
7º dia	Introduzindo a noção de palavras
8º dia	Ouvindo palavras em frases
9º dia	Ouvindo palavras em frases
10º dia	Exercícios com palavras curtas e longas
11º dia	Exercícios com palavras curtas e longas
12º dia	Batendo palmas para os nomes
13º dia	Pegue uma coisa da caixa
14º dia	Escutar primeiro, olhar depois
15º dia	Escutar primeiro, olhar depois

Fonte: os autores.

A finalidade foi mostrar e exemplificar, de forma sintetizada, algumas sugestões metodológicas sugeridas no livro, no entanto, dado o contexto deste trabalho, não faremos o detalhamento das atividades. Por isso, sugerimos ao leitor que consulte o livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* de Marilyn Jager Adams et al. (2006).

Nossas principais considerações é destacar a importância de métodos fônicos que trabalham a consciência fonológica com as crianças pequenas, a fim de alfabetizá-las com uma aprendizagem com significado e que desenvolva seus múltiplos sentidos, como a audição e a visão.

Também destacamos, a partir dos estudos realizados nas obras que tomamos como referência neste trabalho, tanto a que trata sobre as particularidades de desenvolvimento da criança pré-escolar cubana e a obra norte-americana sobre consciência fonológica em crianças pequenas,

que há uma relação entre elas, pois, as sugestões metodológicas de trabalhar com fichas (como aponta o estudo cubano) se complementam com o outro estudo (norte americano).

Por fim, destacamos que esse trabalho teve o objetivo de fazer uma abordagem teórica e prática, motivada por questões norteadoras sobre o assunto – consciência fonológica e alfabetização – que estão muito presentes no contexto das escolas onde atuamos como professoras. Deste modo, esperamos contribuir para essa discussão e não apenas conceituá-la, mas apresentar sugestões metodológicas aos professores para desenvolverem a consciência fonológica das crianças.

Palavras-chave: consciência fonológica; alfabetização; metodologias; ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

GÓMEZ, A. M. S. *et al.* Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. *In*: HURTADO, J. L.; ANGELETTI, A. B. **Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2, dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200015&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 8 mar. 2021.

MARTINS, S. T. F. Aspectos teóricos-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. [S. l.]: Junqueira & Marin, 2010. p. 27-49.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Editora contexto, 2020.

O ESPAÇO GEOGRÁFICO ESCOLAR COMO LUGAR DE POSSIBILIDADES PARA PRODUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

COSTA, Eduardo Cesar da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
eduardocesarcontato@gmail.com
Financiamento: UFFS – Edital Nº 270/GR/UFFS/2020

As modalidades de ensino remoto e híbrido (que intercala semanalmente aulas remotas e presenciais) foram adotadas desde o início da pandemia da COVID-19 em sistemas e redes de ensino do Brasil e do mundo. Desde então afloraram com mais intensidade debates em escolas e na academia, como aqueles sobre a função do espaço escolar na aprendizagem. Isto é, se desconsiderássemos as já conhecidas limitações tecnológicas e desigualdades sociais latentes existentes entre alunos, professores e escolas, e pensássemos viver em um mundo utópico com igualdade de acesso e condições, as aprendizagens na modalidade remota poderiam ser significativas mesmo sem a vivências e percepções do espaço escolar?

Nesta perspectiva, buscamos neste resumo debater sobre a relevância das vivências e percepções no espaço escolar para a aprendizagem, considerando o atual contexto atípico para a educação, imposto pela pandemia da COVID-19. Para isso nos embasamos em referenciais teóricos da Geografia e Educação, como Massey (2008), Santos (2020), Lefebvre (2006), Andreis (2011), Freire (2021), Saviani e Galvão (2021) e Nicolélis (2021); em um diálogo com a implementação de políticas educacionais do ensino remoto digital no Brasil, durante o período da pandemia. Este resumo é produzido em vinculação com o projeto de pesquisa intitulado “Política educacional brasileira e a coetaneidade do espaço geográfico: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da pandemia Covid-19”, e financiado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó - SC (Edital nº 270/GR/UFFS/2020).

Primeiramente, precisamos considerar que embora a escola seja permeada de conceitos, ideologias, teorias, normativas e demais abstrações, ela é um espaço real. Isso demanda pensarmos a escola não somente como uma instituição educativa estatal ou privada, mas também como um lugar, um espaço em disputa que é localizado historicamente e geograficamente; foi e é concebido por meio de políticas públicas, e é percebido e vivido cotidianamente pelos sujeitos singulares que produzem esse espaço social (LEFEBVRE, 2006).

Ao considerarmos o caráter espacial da escola podemos nos questionar se ele é necessário, isto é, o espaço escolar com seus encontros de multiplicidades e trocas de experiências é uma necessidade para o ensino e a aprendizagem nas etapas que compreendem a educação básica escolar, ou uma mera consequência histórica do acaso? Certamente, não há como imaginarmos a escola como uma herança natural da Terra, mas sim, como algo que é socialmente, historicamente,

e geograficamente construído. Cabe ressaltar que a escola não é um espaço pronto, acabado, mas uma construção contínua, um devir (MASSEY, 2008).

Sendo um espaço, a escola é, como refere Santos (2020), um conjunto indissociável de um sistema de objetos, que neste caso, compreende as materialidades do mundo, os objetos que são percebidos neste espaço, como a edificação, a vegetação, a sonoridade típica do recreio no corredor escolar ou ainda da rua, o aroma da merenda escolar ou da agroindústria nas proximidades da escola, e tantos outros exemplos; e um sistema de ações, que corresponderia aqui, às normas escolares, ao plano político pedagógico, as políticas educacionais, as formações docentes, as aulas, as reuniões de pais e professores, etc. Essas ações e objetos são percebidos e vividos cotidianamente, produzindo esse espaço em devir, e influenciam direta ou indiretamente no aprendizado dos estudantes.

Ainda, podemos inferir que a escola é um lugar, pois é cotidianamente vivida. Assim, cada escola é singular, específica. Mesmo que sejam hipoteticamente concebidas e construídas nos moldes fordistas, todas com uma mesma estrutura e arquitetura; e regidas pelas mesmas políticas educacionais generalistas; cada escola é constituída por sujeitos com múltiplas e distintas trajetórias e estórias (MASSEY, 2008), que se confroencontram (ANDREIS, 2011) distintamente em cada espaço escolar, tornando-o singular. Isto quer dizer que não somente os objetos e os sujeitos são distintos, mas também as ações, haja vista que nenhuma aula é igual a outra, nenhuma política educacional é percebida e vivida igualmente em mais de uma escola, e nenhuma escola abarca coetaneamente os mesmos confroencontros de multiplicidades.

Essas singularidades escolares se expressam ainda nas redes em que a escola se liga ao lugar escolar e ao mundo. Isto pois, a escola existe no mundo em um emaranhado de interrelações com outros espaços e sujeitos. Massey (2008) refere a estas interrelações contínuas entre o lugar com distintas realidades espaciais, como sendo a multiescalaridade. Essa compreensão dota o lugar, e, portanto, a escola, de um sentido global (MASSEY, 2000, 2008), pois, demonstra que o lugar não é um fragmento espacial descolado da realidade global, mas sim, uma conjunção espacial de multiplicidades específicas em uma interrelação singular e multiescalar com o mundo.

Sendo assim, podemos inferir que a escola se relaciona com a sua vizinhança, quando estes contestam o barulho das crianças, ou auxiliam a escola na vigilância do horário de chegada e saída dos estudantes; também se conecta aos governos municipal, estadual e federal por meio da políticas educacionais (ou políticas públicas como um todo, haja vista os impactos diretos e indiretos da política de redistribuição de renda denominada Bolsa Família, ou das políticas sanitárias da pandemia, na educação); aos movimentos sociais por meio dos debates sobre a educação e a valorização do trabalho docente; ao bairro, por meio dos alunos, pais e professores que ali vivem; ao mundo, por meio de um vírus, ou dos conteúdos e conceitos a serem trabalhados nas aulas (afinal, como exemplo, na maioria das escolas brasileiras ensina-se e aprende-se o acordo ortográfico do idioma português, e não do tupi ou kaingang).

Essa interrelação multiescalar da escola resulta em interinfluências. Como exemplo, podemos pensar nas interrelações entre as políticas educacionais e a escola. Ao mesmo tempo que uma

escola, um conjunto de escolas, ou sujeitos, tem o poder de gerar uma demanda social que culmine (ou não) em uma política educacional, esta mesma escola será posteriormente regida por esta política, influenciando concomitantemente influência. Ainda, mesmo que uma política educacional influencie uma escola (pois a normatiza), essa influência sempre é limitada e moldada em concordância com o que é percebido e vivido na realidade escolar. Afinal, uma medida desprendida da realidade, em que se implementasse uma política educacional normatizando uma modalidade de ensino remoto digital em escolas que nunca tiveram acesso à internet, profissionais capacitados para a modalidade, e condições de acesso a estudantes e docentes, teria de ser reinterpretada ou reinventada por essa escola antes de ser implementada. Esse é um exemplo hipotético das interinfluências entre as escolas singulares e as políticas educacionais, mas podemos pensar em inúmeros outros.

Deste modo, podemos compreender que cada escola é um lugar singular em devir, com um sentido global, onde há o confronto de multiplicidades em uma contínua interrelação e interinfluência multiescalar (ANDREIS, 2011; MASSEY, 2000, 2008). Também que é um espaço concebido por meio de políticas educacionais, e percebido e vivido cotidianamente pelos sujeitos que produzem esse espaço (LEFEBVRE, 2006). Ainda, que este espaço é “[...] um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações.” (SANTOS, 2020). Compreendendo um pouco melhor o caráter espacial da escola, podemos debater sobre sua relevância na aprendizagem.

Nicolélis (2021), argumenta que “Nossa forma de aprender, desde os tempos imemoriais, quando descemos das árvores, é por meio do contato social, do contato humano.” Deste modo, a interação social característica da presencialidade escolar, que é percebida e vivida cotidianamente pelos sujeitos que produzem esse espaço, não é um mero acaso, mas sim uma necessidade para o aprendizado humano, uma vez que “[...] nosso cérebro primata [...] é adaptado para o aprendizado social, literalmente.” (NICOLÉLIS, 2021). Essa interação social na escola se estende muito além das relações professor/aluno, que embora sejam de imensa importância, são somente uma das possíveis formas de interação percebidas e vividas nesse espaço. Como exemplo, podemos pensar nas trocas entusiásticas de conhecimentos e experiências entre alunos no corredor escolar, ou no futebol do intervalo; os risos e expressões faciais durante a explicação do conteúdo ou na apresentação do seminário; os aprendizados oriundos dos conflitos que emergem nestes espaços; o que se aprende no percurso da casa até a escola; e tantas outras possibilidades.

Nicolélis (2021) também aponta que “Você interage para aprender, e o peso da palavra que é transmitida depende muito do seu vínculo humano, social, emocional, com seus professores, com os alunos em volta.” O espaço escolar, sendo um lugar que é vivido cotidianamente, assume nos alunos e professores um sentido de identificação e vínculo, que potencializa as experiências e vivências educativas (CALLAI, 2002, 2010). Por meio das vivências cotidianas nesse espaço, este se torna significativo aqueles que o vivem (CALLAI, 2010), e assim, o peso da palavra referido por Nicolélis (2021) é potencializado. Com isso, podemos compreender que o espaço escolar tem também, uma função de mediar interações sociais entre estudantes, comunidade e professores para o aprendizado, e não por uma obra do acaso. Essa interação social mediada pela escola é

essencial para o aprendizado, isto pois, a escola não pode ser compreendida como um espaço destinado a transferência de conhecimentos, mas um espaço em que este conhecimento se produz.

Paulo Freire (2021, p. 47) argumenta que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Logo, o espaço escolar não tem como finalidade abarcar uma série de relações entre professores, que transmitem conhecimento aos estudantes, mas sim, um espaço onde são criadas as condições e possibilidades para a produção e construção de conhecimento. Essas condições e possibilidades criadas na escola extrapolam a aula. Pensemos nos cartazes e trabalhos fixados nas paredes dos corredores da escola que despertam a curiosidade até mesmo dos pais; o aprendizado sobre gênero e sexualidade aprendido por meio da separação entre banheiro feminino e masculino, ou na demonstração de afeto permitida/proibida entre os jovens; a percepção da hierarquia escolar por meio da proibição de acesso e permanência em certos espaços, como a sala dos professores ou espaços administrativos e de gerenciamento; a cordialidade necessária no trato com os colegas e profissionais da escola; a compreensão da precarização da escola pública na necessidade de realização de uma rifa para arrecadar dinheiro para a compra de papel higiênico; o cuidado necessário com o bem público, como o livro da biblioteca, ou a carteira que não deve ser rabiscada; e em tantas outras interações que são condicionadas por meio do espaço escolar, que é concebido, percebido e vivido (LEFEBVRE, 2006).

O ensino remoto foi adotado em grande parte do mundo como uma medida falaciosamente emergencial (SAVIANI; GALVÃO, 2021), diante da eminente ameaça de contaminação pelo vírus Sars-Cov-2 (causador da COVID-19) considerando a presencialidade tradicional escolar. A falácia como referem Saviani e Galvão (2021) se expressa diante das justificativas, que se apresentam como uma necessidade de continuidade no processo ensino e aprendizagem e de redução de danos da interrupção educativa. Contudo, Saviani e Galvão (2021) referem que a modalidade se concretizou no Brasil visando atender sobretudo demandas do mercado e cumprimento de calendários letivos, sem considerar as necessidades de estudantes, escolas e professores, ou questionar os possíveis prejuízos da modalidade. Tal política educacional de remotização do ensino, foi implementada ainda que isso significasse adotar com normalidade os prejuízos e danos causados por uma modalidade de ensino para a qual grande parte das escolas, professores e estudantes não estavam preparados, tanto em capacitação como em estrutura (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Neste sentido ainda Saviani e Galvão (2021, p. 38) apontam que

O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial etc. [...] o “ensino” remoto se expandiu e alcançou também a educação pública de forma bastante ampliada, fazendo uso de idênticas “variações sobre o mesmo tema”.

Assim, pouco se debateu nas políticas educacionais brasileiras do período da pandemia, sobre o papel do espaço escolar propriamente dito na aprendizagem, justamente o que a remotização do ensino buscava resguardar. De certo modo, o espaço escolar foi facilmente dispensável para a aprendizagem, como se de fato fosse compreendido como um palco para transferência de conteúdo. Ora, se a sociabilidade, e a interação social da educação formal são essencialmente presenciais, portanto, se realizam no espaço escolar (sobretudo), e tais condições são fundamentais para o aprendizado que é socialmente interativo, a lógica binária própria do ensino remoto permite no máximo uma tentativa de transferência de conhecimentos por via digital, não necessariamente a aprendizagem.

Nicolélis (2021, grifo do autor) destaca que a lógica digital ceifa “[...] todos os atributos humanos que não são digitais, que não são ‘sim’ ou ‘não’, que não são um e zero. Intuição, criatividade, inteligência, espontaneidade, empatia, nada disso é definido por sequências de um e zero”, e, portanto, não são elementos percebidos e vividos nas aulas da modalidade remota de ensino por meios digitais. Na modalidade digital, as condições criadas para a produção e construção de conhecimento são infimamente inferiores.

Antagonicamente ao simplista binarismo digital das aulas remotas, Nicolélis (2021) destaca as multipossibilidades do analógico presencial. Para o pesquisador, o aprendizado por meio analógico, o presencial tradicional do contato social interativo, compreende que existem “[...] infinitos graus de diferentes tons entre um e zero” (NICOLÉLIS, 2021), isto é, os fatores envolvidos, assimilados e compartilhados no aprendizado pela interação social, são múltiplos e relacionais. Podemos compreender então que o espaço escolar existe porque é necessário para o aprendizado formal, pois abarca uma multiplicidade de condições que permitem a produção e construção de conhecimento. Não quer dizer que estas condições do remoto ainda assim não sejam em algum grau válidas, mas não há como conceber uma educação escolar remotizada de modo prolongado sem reconhecer as suas limitações titânicas frente ao tradicional presencial, ainda mais quando observamos as latentes desigualdades socioespaciais brasileiras.

Na escola, os estudantes não aprendem somente as abstrações do teorema de Pitágoras, conjugação de verbos ou regiões do Brasil. Aprendem sobretudo a relacionar estes e tantos outros conhecimentos formais e informais, em suas relações, interações, discursos, pensamentos, sentimentos e uma infinidade de elementos característicos do aprendizado analógico que é abstraído destas percepções e vivências na escola. Deste modo o lugar escolar, serve como elo de aproximação entre os conhecimentos teóricos da aula, com a vivência cotidiana do estudante em seu lugar (do qual a escola faz parte). Costa e Andreis (2020, p. 111) referem neste sentido que

É no lugar cotidiano, globalizado e dotado de meios tecnológicos de informação do mundo moderno, que o estudante observa e participa das redes que o ligam a outros

Eixo 4 – Processos Educativos

lugares e indivíduos. Neste mesmo lugar cotidiano, o estudante vislumbra e participa das negociações inevitáveis com humano e o não humano, com a finalidade de satisfazer as suas necessidades, modificando assim o espaço que ocupa.

Concluimos assim, reafirmando as potencialidades do espaço geográfico escolar na aprendizagem que é fundamentalmente interativa, social e, portanto, espaço-temporal. Não podemos compreender a escola como uma instituição destinada a transferência de conhecimentos, que possa atuar por meio de aplicativos de celular enviando conteúdos, mas sim, como uma instituição que é espacialmente e historicamente concebida para gerar as condições presenciais para o aprendizado da educação formal e científica (REGO, 2018). Por fim, destacamos que os confrontos de multiplicidades multiescalares da escola servem como elementos de identificação e associação dos conhecimentos conceituais na realidade vivida, de modo que os conceitos se tornam significativos aos estudantes.

Palavras-chave: espaço geográfico escolar; educação; ensino remoto; ensino presencial; pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

- ANDREIS, A. M. **Da informação ao conhecimento:** cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na educação básica. Unijuí: Ijuí, 2011.
- CALLAI, H. C. Escola, cotidiano e lugar. **Ensino fundamental.** 2010.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. **Ensino de geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- COSTA, E. C.; ANDREIS, A. M. O lugar geográfico como laboratório para o ensino e aprendizagem da geografia: o Projeto “Nós Propomos!” em pesquisa com o Ensino Médio em Chapecó/SC. **Giramundo:** Revista de Geografia do Colégio Pedro II, v. 6, n. 11, p. 103-113, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço.** Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Éditions Anthropos, 2006.
- MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. O espaço da diferença. Campinas: **Papirus**, p. 176-185, 2000.
- MASSEY, D. **Pelo espaço:** por uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NICOLÉLIS, M. Máquina de criar universos. **ECOIA/Uol**, 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoia/reportagens-especiais/miguel-nicolelis-nossa-forma-de-aprender-e-por-meio-do-contato-social/#cover>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- REGO, A. Educação: conceitos, finalidades e modalidades”. Caxias do Sul: **Scientia cum Industria**, v. 6, n. 1, 2018.

Eixo 4 – Processos Educativos

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2020.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia**: a falácia do ensino remoto. Boa Vista: Universidade e Sociedade ANDES-SN, 2021.

O OLHAR AFETIVO DO PEDAGOGO AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS

TAVARES, Aureliana da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
tavares.aureliana@gmail.com

CLARK, Anne Jaqueline
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
jaqueline.clark@gmail.com

RODRIGUES, Janine Marta Coelho
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
janinecoelho68@gmail.com

O papel fundamental do Pedagogo hospitalar é por meio de seus estudos e experiências levar aos lugares diferenciados o conhecimento de forma harmoniosa e prazerosa, fazendo com que o direito Constitucional seja alcançado. A educação é direito de todos independente das circunstâncias e contextos vivenciados, todo e qualquer cidadão tem este direito (Art. 205. CF /88).

Desenvolver uma prática pedagógica no ambiente hospitalar, oportuniza a criança enferma a dar continuidade ao desenvolvimento escolar, assim como também, trabalha a auto estima quebrando a rotina que o ambiente oferece. Segundo Wallon (apud GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010):

[...] a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa. O desamparo biológico que caracteriza os dois primeiros anos da vida humana, em razão das precárias condições de maturidade orgânica, determina um longo período de absoluta dependência da criança dos cuidados de um adulto para poder sobreviver. Isso torna a emotividade a força que garante a mobilização do adulto para atender suas necessidades. Pensando assim, Wallon afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos.

Uma pessoa enferma com autoestima elevada ajuda na recuperação, evita entrar em depressão devido as rotinas hospitalares de remédios e pessoas da área da saúde, além de superar o contato diário com o ambiente nostálgico hospitalar.

A importância da intervenção pedagógica nos espaços hospitalares favorece um dinamismo, uma ruptura com ações egoístas e individualistas favorecendo um trabalho em grupo com ações solidárias, mesmo estando vivendo um contexto inusitado causado por um vírus COVID 19. O isolamento social que estamos vivenciando não pode deixar prevalecer a construção de uma sociedade com base nesses critérios de existência do ser. Seria um retrocesso para a humanidade.

A inserção do pedagogo nos espaços hospitalares favorece a realização de contextos diferenciados com expressões corporais, artes plásticas, e intelectuais. Estes pontos são primordiais para o amadurecimento de cada ser. É neste foco que este ensaio busca abordar através dos diálogos reflexivos entre teoria e prática pedagógica a luz de teóricos como Wallon (1968), Decroly

(1931) e Vygotsky (1991, 2010, 2001) que desenvolve um estudo através de uma abordagem interacionista.

Buscamos categorizar a luz dos teóricos supracitados a afetividade, a importância do trabalho coletivo e a interação sociocultural no desenvolvimento do ser quanto agente ativo de seu desenvolvimento, independente de seus contextos socioculturais.

Os estudos e aprendizagens, descrevem a importância do pedagogo no ambiente hospitalar possibilitando a melhora do quadro clínico através dos afetos compartilhados durante as práticas pedagógicas e da quebra de rotina. De forma apropriada e variada o educador busca lidar com os procedimentos que ela precisa enfrentar no âmbito hospitalar, é através da mediação que o pedagogo executa com as crianças hospitalizadas tais atividades. Mas, como realizar tais ações diante o contexto social de 2020 a 2021 que assola o mundo devido uma pandemia causada por um vírus, COVID 19?

Indagações como estas irão acontecer ao longo deste ensaio proporcionando uma reflexão crítica para as necessidades sociais e os percalços enfrentados. Porém, percebemos que esta intervenção pedagógica não pode deixar de existir de maneira lúdica e afetiva.

O ensaio terá como base metodológica uma pesquisa de cunho qualitativo através de procedimentos e coleta de dados descritivo e exploratório à luz do método dialético que ampara os discursos entre as contradições e oposições apresentados ao longo do estudo. Tais fatos não se limitarão apenas como categorias interpretativas do real, mas como também em sua própria existência (GUIMARÃES, 2017).

O ensaio trabalhará o brincar, o desenvolvimento em grupo, a valorização sociocultural como pontos relevantes que transgridam de forma sistematizada, através do olhar do pedagogo na criança e adolescente o crescimento cognitivo e afetivo de maneira interativa com o mundo social, podendo demonstrar os seus sentimentos e resgatar a si mesma de forma mais simples, natural.

Diante dos pontos apresentados tornam-se importante compreender as atividades lúdicas pedagógicas no espaço hospitalar de modo a auxiliar a criança e adolescentes na compreensão do lidar com situações dolorosas ou de sofrimentos, em relação às pessoas, ao ambiente pois através das brincadeiras elas têm como expressar o que estão sentindo.

De acordo com Vygotsky (2010 p. 18) ao trabalharmos pedagogicamente com as crianças, independentemente do espaço que esteja inserida quanto maior o número de experiência for elas vão adquirindo um número cada vez maior de modelos de compreensão. Assim, percebe-se que, as experiências representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ações a se realizarem no futuro.

O desenvolvimento de atividades dinâmicas, interativas, lúdicas seja no espaço hospitalar ou não, não pode ser vista como um passatempo ou construções de prazeres sem significados. Estas ações oferecem fontes de aprendizagens e desenvolvimentos, se trabalhadas de maneira crítica, com significado através da mediação do pedagogo ou outro profissional da área.



Mesmo em tempo de pandemia a educação das crianças e adolescentes enfermos não podem ser deixadas de refletir e buscar meios ponderantes sobre seu contexto de internação vivendo uma rotina hospitalar sem o afago dos familiares e amigos. Destarte, indagamos: Fora da rotina da sua escola, da sua casa, do contexto social, como ficam essas crianças e adolescentes se não tiverem um pedagogo que possa ir até elas oferecendo oportunidades de desenvolvimento, criatividade, senso crítico, dinâmico com afetividade?

Mesmo em tempo de pandemia, em tempo de isolamento social, devemos buscar desenvolver atividades pensando naquelas pessoas que se sentem excluídas, segregadas ou isoladas não só do contato social, mas de seus familiares e aprendendo de forma impactante a serem um mero veículo que caminha sobre o olhar da internet (quando se tem acesso) e nessa relação ambígua é que estamos construindo a base do conhecimentos erudito de muitas crianças e adolescentes.

Contundentemente, o pedagogo vai onde estiver pessoas precisando de seu desempenho profissional. Os espaços hospitalares é um desses. A assistência educacional aos lugares que ultrapassam os muros escolares é sempre um desafio, podemos utilizar através de sites de internet maneiras de se aproximarem dos nossos alunos que mesmo à distância se tornam próximo através da troca de olhar de uma tela de computador, de celular de notebook, de tablet, entre outros.

É dentro deste contexto que se constitui o nosso “novo mundo”, a nossa realidade social e quem não têm acesso a essas informações como estão vivendo? Projetos de inclusão devem ser criados para que os conhecimentos consigam chegar a todos, seja através da internet ou de aulas dinâmicas, interativas, músicas, jogos, dentre outros serem gravados em CDs para que as crianças possam assistir nos hospitais ou em lugares que não tem acesso a internet, vale salientar que nesses espaços o acesso à internet é complexo para alguns tornando o uso de DVDs mais acessível. Destarte, buscamos um olhar para à Lei n. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme estabelecido no artigo 58 do §2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Com base em tais entornos que lutamos por uma educação crítica, de qualidade, respeito, afetividade. Somos cidadãos brasileiros não apenas com deveres a serem cumpridos, mas com direitos: à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, infância e também à assistência aos desamparados (BRASIL, 1988, art. 6).

Nós pedagogos, somos sonhadores? Ou somos lutadores em busca do desenvolvimento intelectual, cognitivo, erudito? Construimos conhecimentos coletivos em que juntos somos mais. Quanto mais estímulos recebemos, mais acreditamos no ser capaz de se desenvolver com criticidade lucidez e dinamismo.

Precisamos continuar com a nossa luta indo aos lugares mais inusitados para que o Artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988 possa ser contemplado. A educação é para todos sim, e que possam acontecer entre alunos, professores, cidadãos juntos em comunhão, com respeito e afetividade possam lutar por seus ideais.



Eixo 4 – Processos Educativos

Que a luta por uma educação igualitária possa se desenvolver independente da realidade vigente. Estamos passando por contextos inusitados que afetam o mundo em forma de locaust, mas que de forma consciente e através dos laços de afetividade possamos vencer esta barreira levando o conhecimento, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento aqueles que deixaram de acreditar em si ou o que passa por situações de abandono, reclusão social ou através de doenças encontram enfermos em hospitais sem nenhum contato com familiares, amigos, do social.

Palavras-chave: crianças e adolescente enfermos; afetividade; educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

DECROLY, Jean-Ovide. **EDUCAÇÃO**: órgão da diretoria Geral do Ensino de São Paulo. São Paulo: [s. n.], 1931.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Organização: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.

GUIMARÃES, Flávio Romero. **Como fazer? Diretrizes para elaboração de trabalhos monográficos**. Leme: Edijur, 2017.

YIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche Livraria Martins Fontes. São Paulo. 1991.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Organização: Alexander Romanovich Lúria e Alex N. Leontiev. Tradução: Maria da Pena Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2010.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Persona. 1968.

O POTENCIAL DO PODCAST ENQUANTO FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CREPALDI, André

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)
crepaldi_fm@hotmail.com

CARNEIRO, Neusa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
neusacar@gmail.com

Resumo: Num contexto marcado por profundas mudanças tecnológicas, o rádio tem se mostrado cada vez mais presente na sociedade. Sobreviveu a chegada da televisão nos anos cinquenta e mais recentemente a chegada da rede mundial de computadores no final do século XX. Em um primeiro momento, cogitou-se o fim do rádio devido as novas linguagens presentes na web, porém apropriou-se a partir de um processo de convergência, revitalizando o modo de transmissão, recepção e interação. Neste contexto, este capítulo é o resultado da investigação desenvolvida sobre o projeto de extensão denominado *E-cast*, cujo o objetivo é evidenciar o potencial do *podcast* no âmbito escolar enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Pretende-se neste capítulo, apresentar os desdobramentos da referida ação de extensão, demonstrando o potencial do *podcast* e envolvimento dos membros da ação de extensão nas produções de episódios. Trata-se de um Estudo de Caso, desenvolvido com apoio de pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada, realizada entre os meses de fevereiro a março de 2021. Os resultados deste estudo mostram que as experiências proporcionadas pela ação de extensão contribuem para o engajamento dos membros, produção de *podcasts* educativo, desenvolvimento da comunicação, criticidade e trabalho coletivo. O *podcast* é uma excelente ferramenta educativa desde que planejado e utilizado corretamente.

Palavras-chave: projeto de extensão; rádio escolar; mudanças tecnológicas; *podcast*.

1 INTRODUÇÃO

Num cenário marcado pelas profundas mudanças tecnológicas e a presença cada vez mais intensa da *internet*, o rádio tem sobrevivido com êxito a todos os contextos. Mostrou sua superação com a chegada da televisão nos anos cinquenta e nos anos noventa mais uma vez mostrou que continua firme e forte enquanto meio de comunicação de massa. Se o rádio vai morrer com a chegada da *internet*, certamente isso não vai ocorrer, pelo menos por enquanto, pois o que morre são as tradicionais formas de difusão, recepção e interação.

Não há mais dúvidas de que os meios de comunicação podem ser muito bem usados pela escola enquanto ferramentas potencializadoras do ensino e aprendizagem. As mídias passaram a ser muito mais aproveitadas no âmbito escolar após o cenário da pandemia da Covid-19 no ano de 2020. Muitas das ações adotadas demonstraram a importância das tecnologias digitais,

sobretudo a *internet* e a televisão, para potencializar o ensino e estimular a aprendizagem. Apesar de inúmeras iniciativas envolvendo o rádio na educação, frequentemente seu potencial tem sido ignorado.

Pensando nas mudanças do rádio nos últimos anos em decorrência do crescimento da rede mundial de computadores, nas possibilidades que oferece à educação enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem, na necessidade de contemplá-lo no âmbito escolar e a emergência do *podcast*, surgiu o projeto de extensão intitulado *E-cast*. O referido nome deu-se com a junção da letra "E" de eletrônico com o "cast", final da palavra *podcast*. Inicialmente, a ação de extensão consistia em formar profissionais para atuar em emissoras de rádio local, porém a ideia foi amadurecendo até ajustar o objetivo central.

Este capítulo é o resultado da investigação desenvolvida sobre o projeto de extensão denominado *E-cast*, cujo o objetivo é evidenciar o potencial do *podcast* no âmbito escolar enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. A investigação foi realizada a partir de um Estudo de Caso, desenvolvido com apoio de pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada, realizada entre os meses de fevereiro a março de 2021. O objetivo central da ação de extensão investigada é desenvolver habilidade dos estudantes para produzir *podcasts* no âmbito escolar. Entre os objetivos específicos da ação estão: Desenvolver a leitura, produção textual e pensamento crítico; contribuir para a formação humana, ética e cidadã; utilizar o rádio escolar como meio educativo; experimentar o rádio na escola, numa perspectiva interdisciplinar; oferecer conhecimentos teóricos e práticos para a produção de programas de rádios (*podcast*), a partir de conteúdo de cunho educativo, social e tecnológico.

Para tanto, este capítulo está estruturado em três partes. A primeira, *Rádio no âmbito escolar*, apresenta os fundamentos teóricos do rádio e seu uso na educação enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Discute a relevância do rádio na sociedade e enfatiza seu uso na educação desde o século passado. A segunda parte, *E-cast*, apresenta o objeto de estudo desta investigação, buscando trazer o surgimento, objetivo principal e específicos. Além disso, apresenta os resultados previstos com o projeto. A etapa seguinte, *contribuições da ação de extensão*, apresenta uma discussão em torno das ações desenvolvidas, assim como os resultados alcançados. A última parte se refere as considerações finais.

2 RÁDIO NO ÂMBITO ESCOLAR

O rádio representa um meio de informação qualificada, suas tarefas incluem a produção de informações em fontes primárias para que sejam oferecidas à sociedade de forma clara e objetiva. Diante da situação atual, com o predomínio das redes sociais, que proporcionam a facilidade de fabricar e disseminar fatos e boatos, o rádio ganhou ainda mais importância. Seu papel amplia-se, no sentido de interpretar e traduzir informações e atribuir sentido e precisão na produção de um bem intelectual que dê ao receptor a possibilidade de refletir e interpretar.

"[...] a rádio no espaço escolar, como ferramenta de ensino poderá contribuir com o exercício da cidadania e com a educação escolarizada de forma mais criativa e motivadora, fazendo com que os alunos interajam com a comunidade e situações próximas de seu cotidiano." (ASSUMPÇÃO, 1999, p. 51).

O uso de tecnologias da informação e comunicação não se resume a habilidades técnicas, ela depende de mudança de atitude e postura mais ativa, autônoma, consciente e dinâmica. É preciso preparar as pessoas para tirar proveito das tecnologias e produzir conteúdo e informações que sejam relevantes para suas vidas, como cidadãos e não somente como consumidores passivos.

Inserir o rádio no processo de ensino e aprendizagem permite potencializar a formação humana, ética e cidadã, dentro do princípio de que "a abertura de novos meios de expressão para a criança e o jovem pode, por si só, trazer mudanças na realidade escolar (AMARANTE, 2012, p. 95). Para essa mesma autora, "[...] o jovem que se aproxima do rádio pode dar voz aos seus anseios, seus sentimentos e suas expectativas em relação à vida política e social, organizando-se coletivamente para construir um novo diálogo e reinventando novas formas de participação." (AMARANTE, 2012, p. 97).

No ano de 2022 o rádio completa cem anos de sua primeira transmissão realizada no Rio de Janeiro em comemoração ao centenário de independência do Brasil, marco importante na história do rádio. Em 1923, é fundada a primeira emissora oficial, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Edgar Roquette Pinto (TAVARES, 1997). Para este autor, as primeiras emissoras instaladas se caracterizavam por eruditas, restritas a classe social mais elevada (TAVARES, 1997).

Ao final dos anos 90 e início do século XXI, o rádio revive o fantasma de incertezas e questionamentos quanto a sua sobrevivência frente a expansão da *internet*. No entanto, ao contrário do que muito se cogitou, a grande rede mundial de computadores não se constituiu enquanto concorrente, muito pelo contrário, houve uma revitalização do rádio a partir das oportunidades presentes na nova mídia.

[...] o rádio, que vem atravessando os tempos, modificando-se tecnologicamente, mas não perdendo o princípio da oralidade. Ainda é através das ondas eletromagnéticas distribuídas pelos aparelhos de rádio espalhados pelo país que muitas pessoas, dentre as quais os milhões de analfabetos brasileiros, ficam sabendo sobre os acontecimentos diários de suas comunidades e dos espaços mais distantes, obtêm informações de toda a natureza que terminam sendo, em muitos casos, o único meio de Educação disponível. (PRETTO; BONILLA; SARDEIRO, 2010, p. 62).

A *internet* ampliou as práticas radiofônicas. Para instalar uma estação de rádio no Brasil é necessário adquirir uma concessão perante o ministério das comunicações, processo lento e burocrático que pode levar mais de 10 anos. Por outro lado, a *internet* permite criar uma emissora (*webradio*) com mais rapidez, apesar da transmissão apenas *online*. Não há no país uma legislação que trate do serviço até o presente momento, fato que contribuiu para criação de diversas iniciativas.

O rádio supera, potencialmente, suas limitações ao se utilizar da *internet* e, com isso, pode passar a oferecer recursos de interatividade e, até, agregar imagens,

fazendo com que diminua de forma considerável a distância entre o próprio rádio e os demais suportes, com o uso de imagens, fixas ou em movimento, textos e com a possibilidade de produção colaborativa. (PRETTO; BONILLA; SARDEIRO, 2010, p. 68).

Neste mesmo contexto, entre as possibilidades oriundas da *internet* estão a *webradio*, rádio sob demanda, rádio de marca e *podcast*. Para Prata (2008, p. 74), “*podcast* (ou *podcasting*) é um neologismo criado pela união das palavras *pod* (do tocador de MP3 da Apple, *iPod*) com *casting*, sinônimo de transmissão, em inglês.”

[...] o *podcasting*, surgido em 2004, é uma radiodifusão sob demanda, de caráter assíncrono. Com ele, pode-se assinar determinada “estação”, numa página da *internet*, e a partir daí um programa agregador busca automaticamente, sempre que o computador estiver conectado, toda transmissão veiculada naquele endereço. (KISCHINHEVSKY, 2009, p. 230).

São diversos os fatores que justificam o uso do rádio como ferramenta educativa. Do ponto de vista do desenvolvimento de novas tecnologias e ao fenômeno da convergência das mídias, a escola deixou de ser a detentora do conhecimento. A resposta para este cenário é a inclusão planejada das ferramentas tecnológicas em prol da educação, embora há instituições que insistem em acreditar na centralidade do conhecimento e persistem em medidas autoritárias de ensino, vetando a criatividade do aluno. Assim, ações podem ser adotadas para potencializar o ensino e aprendizagem com a inclusão no rádio.

A rádio como ferramenta interdisciplinar de ensino permite o acesso ao saber elaborado, promove a construção da produção escrita, facilita e aprimora competências e habilidades da comunicação oral e da comunicação escrita. Mas para que isso ocorra, é imprescindível que os alunos participem do processo radiofônico como emissores e receptores, simultaneamente. (ASSUMPÇÃO, 1999, p. 76).

O tempo de acesso diário do usuário à *internet* no Brasil ultrapassa muitas vezes o tempo de presença na escola. O usuário adquire informação e conhecimento muitas vezes navegando e interagindo pelo *ciberespaço*. São movidos pelas ferramentas interativas da *internet*, estimulados pelas leituras de interesse, participam de comunidades virtuais, navegam pelos *blogs* e *websites*, criam perfis nas inúmeras redes sociais e até mesmo produzem conteúdo.

“Quando a criança chega à escola, já traz bagagem cultural, não sendo, como muitos educadores pensam, uma máquina em branco que será preenchida pela escola. A criança interage com outras pessoas e recebe diversas informações e realidades promovidas por essas tecnologias.” (ASSUMPÇÃO, 1999, p. 20).

O rádio permite o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, colaborando para a formação desenvolvimento da comunidade. Aprender com o rádio pode tornar-se mais interessante do que os tradicionais métodos de ensino. É preciso pensar “[...] numa Educação que ensine o ser humano a pensar crítica e politicamente o mundo à sua volta, a pensar as relações

que nele se constituem de forma articulada, e não pensar o mundo de forma compartimentada, destituída do todo." (PRETTO; BONILLA; SARDEIRO, 2010, p. 73).

É necessário oferecer uma educação em que professor e aluno construam conhecimento pela interação, considerando as relações horizontais e resposta ao modelo tecnicista de transmissão de conteúdo. O desenvolvimento da capacidade de escutar é um caminho para potencializar as ações reflexivas: o ouvinte melhora a atenção, uma habilidade essencial que contribui para a leitura e escrita.

3 E-CAST

O projeto de extensão foi criado pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA de Foz do Iguaçu-PR no ano de 2020, sob coordenação da professora Dra. Maria Inês Amarante e monitoria do mestrando André Crepaldi. O projeto intitulado Rádio no espaço escolar: Produção de programas e conteúdo educativo (*podcast*), passou a ser chamado *E-cast* (nome fantasia). O referido nome deu-se com a junção da letra “E” de eletrônico com o “cast”, final da palavra *podcast*. O projeto foi idealizado para atender estudantes da educação profissional, ensino médio e fundamental do Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira-EFMP de Cascavel-PR e teve início no mês de abril do mesmo ano.

O objetivo central desta ação de extensão é desenvolver habilidade dos estudantes para produzir *podcasts* no âmbito escolar. Entre os objetivos específicos estão: Desenvolver a leitura, produção textual e pensamento crítico; contribuir para a formação humana, ética e cidadã; utilizar o rádio escolar como meio educativo; experimentar o rádio na escola, numa perspectiva interdisciplinar; oferecer conhecimentos teóricos e práticos para a produção de programas de rádios (*podcast*), a partir de conteúdo de cunho educativo, social e tecnológico.

3.1 CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO DE EXTENSÃO

Apesar das dificuldades apontadas, foram realizados encontros *online* aos sábados, das 14:00 às 17 horas, muitas vezes até ultrapassando esse horário. Nos encontros foram abordados assuntos voltados ao rádio, como: tipos de emissoras, programação radiofônica, *softwares* de automação e gravação, rádio comunitária, rádio digital, migração AM-FM, rádio e *internet* e, principalmente, o *podcast* em tempos de comunicação digital.

Foi criado uma página no *Facebook* para divulgação do projeto e de conteúdos relacionados ao rádio - denominada *E-cast*¹, retroalimentada sistematicamente pela coordenadora da ação, bem como pelo monitor. As produções foram armazenadas no computador do monitor da ação e copiadas na nuvem, para então, serem veiculadas nas plataformas:

a) **Anchor**: <https://anchor.fm/e-cast>;

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/e.cast.radio.e.podcast>. Acesso em: 19 abr. 2021.

- b) **Spotify:** <https://open.spotify.com/show/2tSu5RxCeTZuYsOAY8R2Gn>;
- c) **Radiopublic:** <https://radiopublic.com/ecast-WdVgpL>;
- d) **Google Podcasts:** <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8yMjlmNmU0OC9wb2RjYXN0L3Jzcw==>;
- e) **Breaker:** <https://www.breaker.audio/e-cast>.

No que se refere as produções realizadas, a extensão proporcionou episódios de *podcasts* voltados a educação especial de surdos e cegos, assim como história do rádio, previdência social, tecnologias educacionais, cinema brasileiro, entre outros. Além dos episódios de *podcasts*, a extensão também produziu trilhas, no qual, 3 foram selecionadas, além da definição e produção de 3 *slogans*, seguindo o padrão da identidade do *E-cast*. Todas as produções foram salvas no *Google Drive* e compartilhado com os integrantes.

Os resultados da referida ação de extensão mostram a contribuição para o engajamento dos estudantes nas diversas atividades realizadas, tais como produção de episódios de *podcasts* envolvendo temas como educação, cultura e política. A ação evidenciou também a contribuição das produções de *podcast* para o desenvolvimento da comunicação, leitura, criticidade, trabalho coletivo e perspectiva para uma nova profissão. É oportuno considerar que o *podcast* pode ser uma excelente ferramenta de cunho educacional desde que apropriado de modo planejado e correto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é o resultado da investigação desenvolvida sobre o projeto de extensão denominado *E-cast*, cujo o objetivo foi evidenciar o potencial do *podcast* no âmbito escolar enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Pretendeu-se neste capítulo, apresentar as contribuições da ação da referida ação de extensão, demonstrando o potencial do *podcast* e envolvimento dos membros da ação de extensão nas produções de episódios. A investigação apresentada é o resultado de um Estudo de Caso, desenvolvido com apoio de pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada, realizada entre os meses de fevereiro a março de 2021.

O objetivo central da ação de extensão foi promover o rádio no âmbito escolar, por meio de uma proposta interdisciplinar, envolvendo professores e alunos da educação profissional, ensino médio e fundamental, no qual buscou construir conhecimentos a partir de uma metodologia prática com uso do rádio, sobretudo com o formato de programa em áudio sob demanda, também conhecido como *podcast*.

Alguns encontros envolvendo a produção de vinhetas e trilhas foram realizadas no estúdio de captação de áudio da instituição parceira, seguindo as medidas de proteção e distanciamento social. Contudo, boa parte das atividades foi desenvolvida no modo remoto, buscando encontrar caminhos para aproveitar o potencial da *internet* e não perder a qualidade prevista para o projeto.

Apesar dos desafios impostos pelo contexto da pandemia, como o ensino remoto, as atividades *online* alcançaram êxito em vários aspectos. Os encontros e as produções *online* evidenciaram o potencial do *podcast* enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. Para tanto, os resultados mostraram que a referida ação de extensão contribuiu para o engajamento dos estudantes nas diversas atividades realizadas, tais como produção de episódios de *podcasts* envolvendo temas como educação, cultura e política. A ação evidenciou também a contribuição das produções de *podcast* para o desenvolvimento da comunicação, leitura, criticidade, trabalho coletivo e perspectiva para uma nova profissão. É oportuno considerar que o *podcast* pode ser uma excelente ferramenta de cunho educacional desde que apropriado de modo planejado e correto.

Não se pretendeu com este trabalho ignorar o ensino presencial e exaltar o ensino remoto, muito pelo contrário, pois é certo a importância das interações nas relações sociais para ensino e aprendizagem. Portanto, este trabalho buscou mostrar o potencial do *podcast* enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, M. I. **Rádio comunitária na escola**: adolescentes, dramaturgia e participação cidadã. São Paulo: Intermeios, 2012.

ASSUMPCÃO, Z. A. D. **Radioescola**: uma proposta para o ensino de primeiro grau. São Paulo: Anablume, 1999.

KISCHINHEVSKY, M. Cultura da portabilidade – Novos usos do rádio e sociabilidades em mídia sonora. **Observatorio**, Lisboa, v. 3, n. 1, 2009.

PRATA, N. **Webradio**: novos gêneros, novas formas de interação. 2008. Tese. (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programação de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. p. 395.

PRETTO, N. D. L.; BONILLA, M. H. S.; SARDEIRO, C. Rádio web na Educação: possibilidades e desafios. In: PRETTO, N. D. L.; TOSTA, S. P. (org.). **Do MEB à Web**: o rádio na Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAVARES, R. C. **Histórias que o rádio não contou**. 2. ed. São Paulo: Negócio Editora, 1997.

O PROCESSO DA ARGUMENTAÇÃO EM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CURRICULAR

BARBOSA, Ewellyn Amâncio Araújo
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
ewellynbsantos@gmail.com

LOZADA, Cláudia de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
cld.lozada@gmail.com

Uma das formas de contribuir para que o aluno adquira uma postura ativa e seja protagonista de seu processo de aprendizagem é promover aulas de Matemática nas quais a argumentação seja um elemento presente para a construção e discussão dos conceitos matemáticos e suas aplicações no dia a dia, manifestando sua capacidade de explicar, justificar, conjecturar, levantar hipóteses, demonstrar, refutar, defender e reavaliar suas ideias, heurísticas, estratégias e raciocínio, num ambiente dialógico, aproximando-se mais do universo matemático e levando-o a perceber que a Matemática é uma construção humana, acessível e que não precisa ser temida. O aluno desenvolve também a capacidade de convencer, persuadir, posicionar-se, além de desenvolver o pensamento crítico e analítico.

Aulas de Matemática nas quais se promova a argumentação diante de conceitos que estão sendo construídos ou problemas que são propostos para resolução, são praticamente raras. Nota-se que o professor desconhece como se trabalha a argumentação nas aulas de Matemática, uma vez que precisa estar relacionada a uma tarefa matemática bem estruturada e mediada adequadamente para que os alunos manifestem o processo argumentativo. Kosko, Rougee e Herbst (2014) colocam que um componente essencial para os professores desenvolverem a argumentação nas aulas de Matemática é o uso de estratégias de questionamento pelo professor, de modo com que os alunos expliquem e justifiquem as resoluções matemáticas e a forma com que compreendem determinado conceito.

Diante disso, apresentamos os resultados iniciais de uma pesquisa de Mestrado cujo tema de investigação é a argumentação nas aulas de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições para a aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Além disso, buscamos desenvolver esta pesquisa sob a perspectiva da pesquisa qualitativa. Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo et al. (2001, p. 14) coloca que ela “envolve o trabalho com muitos significados, motivos e atitudes, que corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Com isso, o percurso metodológico considerou um levantamento bibliográfico e documental no sentido de compor o aporte teórico a respeito do tema investigado e as recomendações curriculares, visando contribuir

para a compreensão acerca do processo argumentativo na Educação Básica, bem como os possíveis caminhos para sua inserção nas aulas de Matemática.

Preliminarmente apresentaremos a análise dos principais documentos curriculares da Educação Básica, a citar, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) estão direcionados ao 1º e 2º ciclos (1ª à 4ª série, atualmente correspondendo do 1º ao 5º ano), ou seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental e, logo no início da caracterização da área de Matemática, colocam que “a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a “falar” e a “escrever” sobre Matemática” (BRASIL, 1997, p. 19), o que pressupõe a importância do processo argumentativo nas aulas de Matemática. Mais adiante alia a capacidade de argumentar ao desenvolvimento da cidadania, que deve ser um dos preceitos do ensino de Matemática, afirmando que:

[...] para exercer a cidadania, é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, etc. [...] Para tanto, o ensino de Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios. (BRASIL, 1997, p. 25-26)

Para que haja um ambiente em que a argumentação seja favorecida é necessário que o professor faça a mediação adequada e, para tanto, os PCNs (BRASIL, 1997, p. 31) orientam que os professores promovam “o debate sobre resultados e métodos”, além de “proporcionar um ambiente de trabalho que estimule o aluno a criar, comparar, discutir, rever, perguntar e ampliar ideias”, ou seja, estimule o aluno a manifestar suas ideias e explicá-las.

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 37) ainda colocam a argumentação num contexto de comunicação dentro das finalidades a serem atingidas pelo ensino de Matemática ao preceituar que no Ensino Fundamental deve levar o aluno a: “Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas.”

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 56) voltados para os anos finais do Ensino Fundamental, anteriormente denominado de 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª série – atualmente denominado de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) repete os preceitos básicos em relação à argumentação nos ciclos iniciais, colocando como um dos princípios norteadores que:

O ensino de Matemática deve garantir o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos e o estímulo às formas de raciocínio como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa.

O documento situa a argumentação dentro de um contexto de aprendizagem centrada na construção de significados e também reflexiva no sentido de ajudar os alunos a resolverem

problemas do cotidiano, compreenderem a lógica das resoluções matemáticas que elaboram e a forma com que comunicam essas ideias e tomam decisões:

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, escrever, ler ideias matemáticas, interpretar significados, pensar de forma criativa, desenvolver o pensamento indutivo/dedutivo, é o caminho que vai possibilitar a ampliação da capacidade para abstrair elementos comuns a várias situações, para fazer conjecturas, generalizações e deduções simples como também para o aprimoramento das representações, ao mesmo tempo que permitirá aos alunos irem se conscientizando da importância de comunicar suas ideias com concisão. (BRASIL, 1998, p. 63).

Deste modo, nota-se que os PCNs (BRASIL, 1997, 1998) recomendam que as aulas de Matemática viabilizem as interações discursivas para que os alunos aprendam a se comunicar matematicamente seja verbalmente (oral ou escrito) e utilizem as diferentes formas de representação do conhecimento matemático (não verbal) e de sua linguagem. Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 40) por sua vez assinalam que num mundo com uma diversidade social, cultural e profissional, todas as áreas de alguma forma requerem alguma competência matemática “e a possibilidade de compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessária tanto para tirar conclusões e fazer argumentações [...]” Continua colocando que “a aquisição do conhecimento matemático deve estar vinculada ao domínio de um saber fazer Matemática e de um saber pensar matemático” (BRASIL, 2000, p. 41) e a resolução de problemas é um caminho para isso e, nesse cenário é essencial desenvolver a capacidade de comunicação, expressão, representação e utilização da linguagem matemática, considerando processos fundamentais como conjecturar, buscar regularidades e generalizações:

Esse domínio passa por um processo lento, trabalhoso, cujo começo deve ser uma prolongada atividade sobre resolução de problemas de diversos tipos, com o objetivo de elaborar conjecturas, de estimular a busca de regularidades, a generalização de padrões, a capacidade de argumentação, elementos fundamentais para o processo de formalização do conhecimento matemático e para o desenvolvimento de habilidades essenciais à leitura e interpretação da realidade e de outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2000, p. 41-42).

O documento finaliza citando novamente a argumentação tendo como referência o mundo que cerca o aluno e traz entre o rol de competências e habilidades elencadas no subdomínio “Investigação e compreensão”, o preceito de “discutir ideias e produzir argumentos convincentes:

Dentre esses valores e atitudes, podemos destacar que ter iniciativa na busca de informações, demonstrar responsabilidade, ter confiança em suas formas de pensar, fundamentar suas ideias e argumentações são essenciais para que o aluno possa aprender, se comunicar, perceber o valor da Matemática como bem cultural de leitura e interpretação da realidade e possa estar melhor preparado para sua inserção no mundo do conhecimento e do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 45-46).

Sobre a linguagem matemática que integra o processo de argumentação, Morgan et al. (2014) explicam que a mesma fornece um meio de descrever as maneiras pelas quais os alunos

estão se engajando em uma atividade matemática. Os autores chamam a atenção para as novas tecnologias que mudaram as formas de se comunicar trazendo novos recursos semióticos, mais dinâmicos, manipuláveis e com representações multiplamente ligadas e novas formas de interação humana, como as formas assíncronas (muito utilizada durante a pandemia pelas escolas), criando novos repertórios matemáticos lingüísticos em contextos que agora são multilíngues, pois há a possibilidade de conexão com pessoas de diferentes lugares para a construção do conhecimento, o que amplia a variedade de registros quando se considera a Matemática como uma atividade discursiva e rica culturalmente.

Morgan et al. (2014) pontuam que as aulas de Matemática devem oportunizar o desenvolvimento da competência matemática lingüística dos alunos, que além de estar ligada ao desenvolvimento da cognição matemática é importante ressaltar como a linguagem molda e é moldada por toda a experiência humana. Os autores afirmam que mesmo que haja essa força modeladora das escolhas de linguagem, é preciso vislumbrar possibilidades de mudança, a partir da compreensão dos contextos de aprendizagem matemática e como a linguagem opera nestes contextos, no sentido de mudar as dinâmicas lingüísticas e romper as relações de poder que privilegiam certos discursos, ampliando o espaço para que os alunos se manifestem e expressem suas ideias, favorecendo a argumentação e o aprendizado da Matemática.

Retornando à questão curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9) coloca a argumentação como uma das competências da Educação Básica, que garanta aos alunos mais do que comunicar-se, mas defender suas ideias e posicionar-se:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Além do mais, já na Educação Infantil estabelece que desde cedo se deve estimular situações comunicativas para que os alunos interajam, ampliem e enriqueçam o vocabulário, adquiram diferentes recursos de expressão, compreensão e apropriação da língua materna. As habilidades relativas ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação são explicitadas no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, colocando que um dos objetivos é levar os alunos a “argumentar e relatar fatos oralmente, em seqüência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.” (BRASIL, 2018, p. 55). Para o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” que trata do desenvolvimento das noções matemáticas, a BNCC (BRASIL, 2018) recomenda que os alunos sejam estimulados a indagar.

Para a etapa do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 58) preconiza o estabelecimento do desenvolvimento do pensamento com a comunicação, preceituando que:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Mais adiante, ao tratar da área de Matemática no Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 266) coloca a argumentação como uma das competências contidas no letramento matemático:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas.

Por conseguinte, dentre as competências específicas de Matemática para o Ensino Fundamental, a (BRASIL, 2018, p. 267) traz novamente a argumentação e recomenda que o processo ensino-aprendizagem deverá “desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo”. Nos anos finais coloca que “é importante iniciar os alunos, gradativamente, na compreensão, análise e avaliação da argumentação matemática; isso envolve a leitura de textos matemáticos e o desenvolvimento do senso crítico em relação à argumentação neles utilizada” (BRASIL, 2018, p. 299), ou seja, a habilidade de argumentar deve estar ligada à leitura, que contribui para o desenvolvimento de um aporte lingüístico.

O que se nota na análise das habilidades relacionadas a cada objeto de conhecimento (conteúdos matemáticos) é que não há referência à argumentação, pois já está inclusa num contexto mais amplo das competências específicas de Matemática. Considerando-se como as práticas docentes costumam se desenvolver, seria importante sinalizar nas competências dos objetos de conhecimentos, a habilidade de argumentar, para que o professor elabore atividades mais focadas, e esse direcionamento pode ser feito pelas secretarias municipais e estaduais de Educação nos seus referenciais curriculares que são pautados pela Base Nacional Comum Curricular, bem como trazer orientações de como o professor pode desenvolver o processo argumentativo nas aulas de Matemática, pois muitos professores desconhecem esse processo. Já para o Ensino Médio, a argumentação é colocada como uma competência, diferentemente do Ensino Fundamental, em que ora é colocada como uma competência da Educação Básica ora é colocada como habilidade. Essa dualidade mostra o espectro e as facetas da argumentação que é composta com o conhecer e o saber fazer, ou seja, o aluno tem que desenvolver a capacidade de mobilizar recursos cognitivos e colocá-los em prática quando estiver em uma situação em que tenha que argumentar.

Vejamos o que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 530-531) coloca então de modo amplo e na competência específica 3 para a argumentação nas aulas de Matemática no Ensino Médio, destacando a formação das conjecturas e justificativas:

Com relação à competência de argumentar, seu desenvolvimento pressupõe também a formulação e a testagem de conjecturas, com a apresentação de justificativas, além dos aspectos já citados anteriormente em relação às competências de raciocinar e representar. 3. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

Na competência específica 3, ainda deixa claro que na resolução de problemas deve existir o momento em que os alunos irão justificar as resoluções e expô-las, apresentando a argumentação, inclusive utilizando ferramentas tecnológicas:

Para resolver problemas, os estudantes podem, no início, identificar os conceitos e procedimentos matemáticos necessários ou os que possam ser utilizados na chamada formulação matemática do problema. Depois disso, eles precisam aplicar esses conceitos, executar procedimentos e, ao final, compatibilizar os resultados com o problema original, comunicando a solução aos colegas por meio de argumentação consistente e linguagem adequada. (...) Cabe ainda destacar que o uso de tecnologias possibilita aos estudantes alternativas de experiências variadas e facilitadoras de aprendizagens que reforçam a capacidade de raciocinar logicamente, formular e testar conjecturas, avaliar a validade de raciocínios e construir argumentações. (BRASIL, 2018, p. 535-536).

A argumentação ainda aparece nas competências específicas 4 e 5. Na competência 4, se referindo à representação matemática, novamente a argumentação matemática é citada, pois argumentar engloba também os diferentes registros de representação semiótica:

Ao conseguirem utilizar as representações matemáticas, compreender as ideias que elas expressam e, quando possível, fazer a conversão entre elas, os estudantes passam a dominar um conjunto de ferramentas que potencializa de forma significativa sua capacidade de resolver problemas, comunicar e argumentar; enfim, ampliam sua capacidade de pensar matematicamente. (BRASIL, 2018, p. 538).

Na competência 5, a argumentação retorna, pois o destaque é para a formulação de explicações e argumentos e validação das conjecturas:

Ao formular conjecturas com base em suas investigações, os estudantes devem buscar contraexemplos para refutá-las e, quando necessário, procurar argumentos para validá-las. Essa validação não pode ser feita apenas com argumentos empíricos, mas deve trazer também argumentos mais "formais", incluindo a demonstração de algumas proposições. (BRASIL, 2018, p. 540).

Esse posicionamento relaciona à argumentação ao desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo. No Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018) ao contrário do que constatamos

em relação ao Ensino Fundamental, coloca uma habilidade específica para a unidade temática “Números e Álgebra” citando a argumentação, pois nesta unidade temática ficam evidentes outras habilidades a serem desenvolvidas como reconhecer padrões, generalizar, deduzir, conjecturar e que estão ligadas diretamente à argumentação: “(EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.” (BRASIL, 2018, p. 543).

Não se encontram em outras unidades temáticas do Ensino Médio explicitamente menção à argumentação, mas consideramos um ponto positivo estar explícita nas habilidades em termos curriculares porque direciona o trabalho do professor para uma prática docente mais assertiva. Mas, como podemos definir a argumentação no processo educativo? Para Leitão (2007, p. 75) a argumentação é “uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias”. Além disso, a necessidade de defender determinado ponto de vista e responder a estas perspectivas contrárias, gera um processo de negociação no discurso, onde as concepções podem ser formuladas, transformadas e revistas (LEITÃO, 2007). Em complemento, Ferraz e Sasseron (2017) entendem que a argumentação além de um ato discursivo plural, vai buscar tornar nítida determinada situação, objeto ou fenômeno através de alegações, que são respaldadas por justificativas e outros elementos que vão garantir a validade desta, considerando três níveis hierárquicos no discurso argumentativo, que são: os objetos de sentido, articulação e persuasão, em que os objetos de sentido se referem ao desenvolvimento da compreensão pessoal dos fenômenos sob investigação, a articulação está ligada ao engajamento mais profundo e crítico com as evidências que são apresentadas e a persuasão que é basicamente uma explicação mais robusta dos fenômenos estudados, como colocam Berland e Reiser (2009 apud FIELDING-WELLS, 2013). Por outro lado, para uma argumentação ser válida, deve envolver elementos como a justificativa e defesa, além de outros elementos que compõem o processo argumentativo como a afirmação (postura e posição assumida), o fundamento (o suporte ou evidência que é necessário para permitir que a reivindicação seja aceita) e o mandato (TOULMIN; RIEKE; JANIK, 1984 apud FIELDING-WELLS, 2013). Com isso, nota-se que a inserção da argumentação em sala de aula não implica apenas na possibilidade da fala e discurso dos alunos durante as aulas, mas há uma análise que avalia a consistência dos discursos que os caracterizam ou não como um bom argumento em seus diversos níveis, como exposto anteriormente. O professor que deseja inserir a argumentação nas aulas de Matemática deve se atentar ao bom planejamento, avaliação adequada e bom preparo para a condução e mediação durante o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de fazer com que os alunos possam aprender e construir conhecimentos através de seus próprios argumentos e reflexões e com criticidade e coerência.

Palavras-chave: argumentação; ensino de matemática; educação básica; currículo de matemática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática – 1ª a 4ª série/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática – 5ª a 8ª série/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC: SEF, 1998.
- FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. Propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação em aulas investigativas. **Investigações em ensino de ciências**, v. 22, n. 1, 2017.
- FIELDING-WELLS, J. **Inquiry-based argumentation in primary mathematics**: reflecting on evidence. [S. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572841.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.
- KOSKO, K. W.; ROUGEE, A.; HERBST, P. What actions do teachers envision when asked to facilitate mathematical argumentation in the classroom? **Mathematics Education Research Journal**, n. 26, p. 459-476, 2014.
- LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-posições**, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007.
- MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORGAN, C. *et al.* Language and communication in mathematics education: an overview of research in the field. **ZDM Mathematics Education**, v. 46, p. 843-853, 2014.

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O ENSINO DA ANATOMIA

TÉO, Jucielly Carla
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
juciely.teo@unoesc.edu.br

GRASEL, Cláudia Elisa
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
claudia.grasel@unoesc.edu.br

DIRSCHNABEL, Acir
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
acir.dirschnabel@unoesc.edu.br

Parece importante salientar, na introdução da presente discussão, que não há intento de estabelecer uma prescrição para o ensino da Anatomia em uma perspectiva de visão totalizante, no que se refere ao aparato teórico e aos processos de ensino e de aprendizagem, nesse componente curricular. Diferentemente disso, neste texto, em diálogo com autores, preconizamos uma reflexão teórica, enquanto uma estratégia que parte dos *saberes docentes necessários* para os desafios do ensino superior na contemporaneidade, a partir da apreciação de excertos da história do ensino da Anatomia. Assumimos uma busca reflexiva e, em certa medida, propositiva, enquanto uma possibilidade de *re-experimentar* o ensino da anatomia, no ensino superior, na área da saúde.

Esse processo de busca de novas possibilidades no ensino da anatomia foi acelerado pela pandemia do novo coronavírus (covid-19), que promoveu mudanças e restrições em todos os setores da sociedade e notadamente no setor da educação, atividades presenciais foram suspensas e instituições de ensino passaram a adotar metodologias do ensino a distância com metodologias educacionais mediadas por tecnologias no Brasil e no mundo. O Ministério da Educação, por meio da portaria nº 544 de 16-06-2020, permitiu o uso de meios digitais e tecnologia para mediação das atividades educacionais durante a situação de pandemia pelo Covid-19 no Brasil, e, o desafio foi adaptar discentes e docentes, rapidamente, para transpor as aulas presenciais para o ambiente virtual, reestruturando-as e perspectivando novas formas de comunicação entre professor-estudante.

Portanto, o objetivo deste texto é refletir acerca dos saberes docentes e da história do ensino da anatomia humana, com o intuito de compreender como a disciplina é ensinada através dos tempos. Somado a isso, pensar os desafios particulares, do componente curricular, durante a pandemia Covid-19, provocando uma salutar discussão sobre o seu ensino.

À título introdutório, o professor de Anatomia é, *per se*, um professor universitário, comumente, o professor em questão é um bacharel, oriundo de um dos cursos da área da saúde (Medicina, Fisioterapia, Enfermagem...) e, via de regra, não possui formação pedagógica em sua formação inicial. Na maior parte dos casos, torna-se professor, sendo professor, ou ainda, reproduzindo suas experiências vividas enquanto estudante da disciplina durante sua vida universitária. Para Almeida e Pimenta (2011, p. 8),

[...] o fazer em sala de aula se sustenta, em grande parte, num tripé, fruto da combinação entre a reprodução do que realiza em sua atuação profissional específica; as experiências pregressas, vividas enquanto aluno; e aquilo que vem sendo sedimentado por meio da própria atuação enquanto professor.

O reconhecimento dessa conjuntura, faz com que a formação dos professores universitários obtenha centralidade e complexidade. A temática dos *saberes docentes* é denominada também de *saberes dos professores* e, a mesma tem sido objeto de discussão por parte de um grande número de autores nacionais e internacionais, envolvidos com esta questão, dentre os quais destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Porlán Ariza et al. (1997), Gauthier e Tardif (1998) e Pimenta (2011). Tais autores defendem importância da formação, da atuação e do desenvolvimento *profissional* dos professores.

O professor necessita de diversos saberes, com variados *tons* sobre a sua principal função, que é educar crianças, jovens e adultos. Não é um saber ou um conhecimento específico, mas um saber de diferentes origens, que também pode incluir o *saber fazer* e o *saber experiência*. Tardif (2014) e Gauthier et al. (2013) definem o *saber profissional* como um saber proveniente de fontes diferentes e produzidos em um determinado contexto e por profissionais variados.

Como o objetivo desse estudo é pensar, particularmente, o ensino da Anatomia, cabe resgatar excertos da história que vão desdobrando um cenário onde o ensino da disciplina se edifica. Habbal (2017) relata que há registros de desenhos e esculturas do corpo humano há pelo menos 25 mil anos, encontrados na Idade da Pedra em cavernas na Europa Ocidental e também na África, Ásia e Austrália, que embora um pouco grosseiros, trazem à tona o que os artistas da época já conheciam sobre os músculos e vísceras humanos, praticava-se também a trepanação de crânios com a finalidade mística e religiosa de libertar estes indivíduos de espíritos malignos. Registros de casos clínicos e estruturas do encéfalo, como as meninges, as suturas cranianas, o liquor e patologias neurológicas, além de registros sobre o sistema cardiovascular em papiros médicos egípcios também são alguns dos primeiros registros escritos de termos anatômicos no Egito.

Por volta do século I e II em Alexandria há registros de um famoso centro de aprendizagem em anatomia, em Alexandria, onde atuaram Herófilo, Erasístrato, Aristóteles que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento anatômico e a criação da anatomia comparada (TALAMONI, 2014).

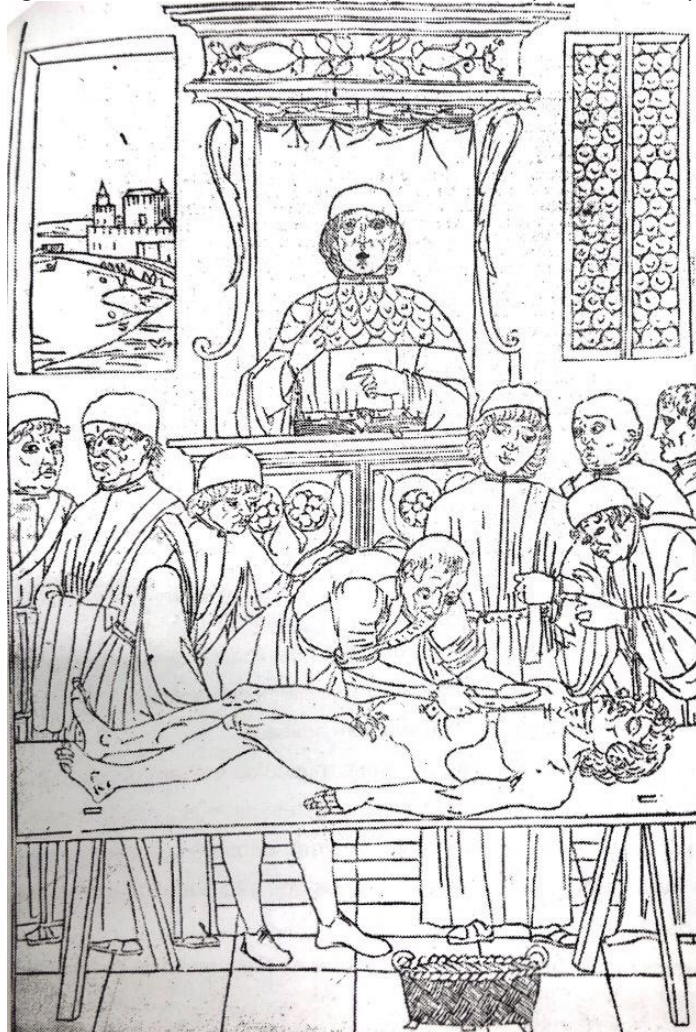
Galeno teve destaque por seus experimentos em anatomia e fisiologia, anatomia da medula espinhal e das funções nervosas e sensitivas, sistema muscular e do esqueleto humano e teve papel fundamental na medicina, pois realizou investigações baseadas nos escritos de Hipócrates e Aristóteles, que foram utilizados por anatomistas até o século XVII. Entre os séculos IV e XV a Europa passou pelo período chamado idade das trevas, onde a igreja católica proibiu e puniu estes estudiosos e artistas, o que favoreceu o desenvolvimento e a continuação da produção dos conhecimentos anatômicos no oriente médio, a chamada época de ouro islâmica (STANDRING, 2016; HABBAL, 2017).

Neste período, textos produzidos por Galeno, foram traduzidos para o persa e utilizados por médicos e estudiosos do oriente médio onde diversas descobertas científicas foram realizadas.

Manuscritos e livros que não foram destruídos pela conflagração da igreja católica e foram traduzidos no oriente médio, retornaram ao sul da Itália anos depois, onde novamente manuscritos de Galeno foram retraduzidos (STANDRING, 2016).

As universidades expandiram-se na Europa, após a retomada comercial, a formação de espaços urbanos e a expansão territorial e neste ambiente, o ensino de anatomia era baseado ainda nas traduções de textos árabes de Avicena. A primeira dissecação ocorreu no século XIII, na Universidade de Bolonha e posteriormente a anatomia humana foi incluída como disciplina nas universidades, com o aprimoramento das formas de apresentação das estruturas corporais ilustradas, com grande influência do naturalismo na Itália.

Figura 01 – Cena de dissecação por Ketham (Venice, 1495)



Fonte: Standring (2016).

Mondino di Luzzi foi o precursor do refinamento dos termos anatômicos, após dissecações públicas com fins didático-pedagógicos, método que é utilizado até a contemporaneidade, e foi considerado o restaurador da anatomia ao escrever seu tratado de *Anathomia*, citado por Talamoni (2014) como sendo o pioneiro a utilizar cadáveres para auxiliar na memorização de textos escritos neste tratado. A figura do ostensor, também chamado monitor, indica semelhanças como método

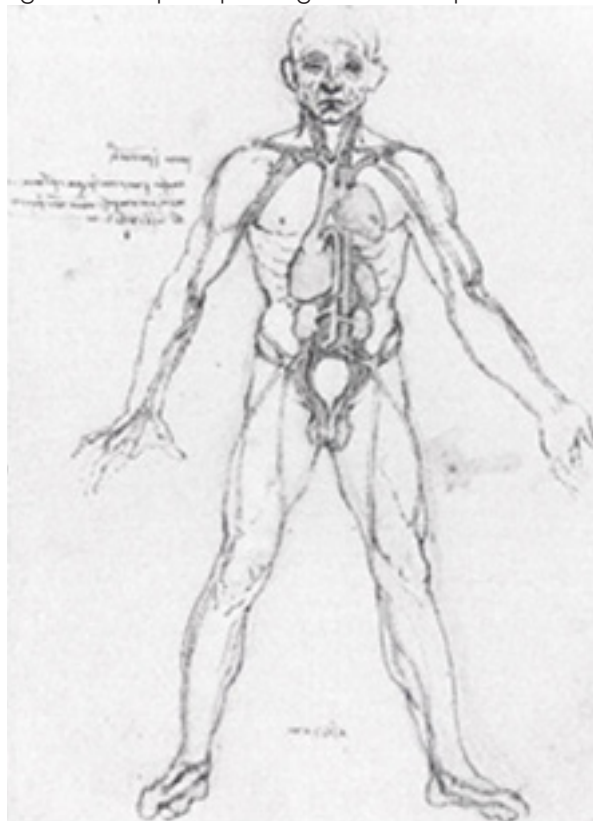
Eixo 4 – Processos Educativos

de ensino atual, pois este direcionava a prática da dissecação, com indicações e orientações a cerca do processo, além de efetuar os procedimentos, e cabia aos alunos realizar observações, nos estúdios anatômicos, locais que chamamos hoje de laboratórios de anatomia.

Com base na figura e na trajetória histórica do ensino da anatomia, podemos nos transpor aos dias atuais, onde alguns professores perpetuam esta metodologia, alongando a distância entre a prática e a teoria, reproduzindo o conteúdo e deixando o seu aluno somente como observador de um corpo já dissecado. Podemos comparar o leitor ao professor, o *ostensor* aos técnicos de dissecação anatômica, e os expectadores aos acadêmicos e alunos.

No período da Renascença, Leonardo da Vinci, Michelangelo di Buonarroti, Rembrandt van Rijn, Albrecht Durer e Raphael da Urbino são alguns dos filósofos, artistas, pensadores que realizaram esboços anatômicos do corpo humano, mesmo proibidos pela igreja católica de exercer a sua arte, estes artistas, ansiosos por conhecer o corpo humano e assim, poder esculpi-lo e desenhá-lo sob diferentes visões e posições, realizaram dissecações em humanos onde um professor lia em voz alta as obras de Galeno e ao mesmo tempo um demonstrador tentava apontar para as partes mencionadas (HABBAL, 2017).

Figura 2 – Os principais órgãos e vasos por da Vinci.



Fonte: Laurenza (2019).45

Leonardo da Vinci desenhou seus próprios desenhos do crânio e também o pescoço, desenho, produziu desenhos baseados em dissecações de animais, abordando a anatomia científica de vísceras, músculos e ossos e inspirou-se em Aristóteles para produzir seus desenhos sobre craniologia (LAURENZA, 2019).

Segundo Laurenza (2019), quando retornou à Florença, Leonardo Da Vinci produziu desenhos com viés artístico e científico, após a dissecação de um centenário por volta de 1507-1508, e em Milão por volta de 1509-1513 seus estudos tiveram um contexto científico, incluindo embriologia, músculos, ossos.

Ainda, no século XVI, Andréa Vesalius, estudante de Bruxelas e posteriormente professor de anatomia na Universidade de Pádua, primeiro local de dissecações humanas públicas, um marco na história da anatomia humana através do trabalho científico ilustrado realizado por Vesalius e reconhecido pela comunidade científica da época, o que elevou a anatomia à uma ciência exata e base da medicina (HABBAL, 2017).

Figura 3 – De Humani Corporis Fabrica, Andreas Vesalius.



Fonte: Standing (2016).

Vesalius elaborou um conjunto de livros, denominado De Humani Corporis Fabrica Librorum Septem, utilizando 200 ilustrações de suas próprias dissecações em humanos, uma relevante obra na arte dos estudos anatômicos da época, que foram plagiada em toda a Europa nos anos seguintes, disseminando o conhecimentos anatômicas após a era galenista (STANDRING, 2016; KICKHOFEL, 2003).

Nos séculos XVI a XX médicos e estudantes de medicina refinaram os conhecimentos em anatomia, dedicando suas vidas à ciência e à arte da medicina e tiveram seus nomes imortalizados

devido a grandes conquistas com trabalhos tão importantes, realizados num tempo de preconceitos políficos, religiosos, superstições, perseguições e até execução. Habbal (2017) cita os imensos esforços destes anatomistas que proporcionaram o avanço dos conhecimentos anatômicos e merecidamente rotularam-se estruturas ou doenças que eles descreveram com seus nomes, como por exemplo: Antonio Pacchioni (as granulações de Pacchioni), Filippo Pacini (corpúsculos de Pacini), Camillo Golgi (complexo de Golgi), Alfres Wilhem Volkmann (canais de Volkmann), Thomas Willis (círculo de Willis) e Charles Bell (paralisia de Bell).

As metodologias na educação superior para o ensino de anatomia humana existem desde antes de cristo, ganhando evidência na Idade Média, quando Leonardo Da Vinci deu à ela um caráter científico, dissecando corpos humanos e registrando as imagens em desenhos, verdadeiras obras de arte, e em parte até mesmo, ressignificando registros anteriores à ele, como os desenhos de Galeno que foram usados por séculos. Após a idade das trevas na Europa, período anterior à Idade Média, em que a igreja católica proibia estudos e dissecações, o oriente médio tornou-se o epicentro de estudos em anatomia humana com nomes de filósofos e estudiosos como Avicena, cujos textos foram traduzidos na Europa no Idade média (TALOMANI, 2014; HABBAL, 2017).

Nos dias atuais também contamos com a utilização de corpos e peças anatômicas plastinadas e digitalizados, por meio de manequins artificiais e softwares frente aos custos de manutenção de laboratórios de anatomia com peças cadavéricas e das dificuldades em manter o suprimento com esses materiais cadavéricos, garantindo um fornecimento adequado de material para os estudantes de anatomia (HABBAL, 2017).

Figura 4 – Corpo plastinado pelo médico Gunther von Hagens



Fonte: Civiam (2021).

Reconhecemos a importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, bem como acreditamos que somos capazes de construir novos saberes que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam tanto na gestão do componente curricular, como na gestão das salas de aula. Consideramos que as contribuições apresentadas pelos autores são de fundamental importância para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização/construção dos saberes docentes necessários ao ensino e aprendizagem. No que

se refere à luta pela profissionalização do professor, entendemos que é necessária uma maior divulgação dos saberes mobilizados/construídos pelos professores na prática pedagógica das salas de aula, em especial os saberes da experiência, visto que a profissionalização envolve não só uma dimensão epistemológica (natureza dos saberes envolvidos), mas também uma dimensão política, que poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da profissionalização docente.

Um problema identificado é que os professores que atuam no ensino superior não recebem uma profissionalização, em sua formação inicial, para este fim, pois são médicos, fisioterapeutas, profissionais de educação física, enfim, profissionais da saúde que utilizam metodologias de ensino baseadas nos seus professores da graduação, repetindo um contexto e um método registrado ao longo da história.

A partir do entendimento de que o professor tem um papel importante a desempenhar na educação que se espera para o século XXI, cabem aqui algumas perguntas. Duas de caráter geral: o que é necessário saber para ensinar? Que saberes devem ser aprendidos/construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada? E uma, de caráter específico: que saberes são necessários para os professores de anatomia, um componente clássico da área da saúde, construir novas práticas que abarquem avanços tecnológicos e científicos na contemporaneidade? São algumas das perguntas que devem promover a discussão sobre o saber profissional dos professores em geral, e de Anatomia, em específico.

Palavras-chave: ensino superior; anatomia; educação; ensino; docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selam Garrido (org.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

CIVIAM. **Anatomia real:** espécimes plastinados pelo método von Hagens. Disponível em: <https://civiam.com.br/anatomia-real-especimes-plastinados-pelo-metodo-von-hagens/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia:** teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

HABBAL, Omar. The science of anatomy: a historical timeline. **Sultan Qaboos University medical journal**, v. 17, n. 1, p. e18-e22, 2017. DOI: <https://10.18295/squmj.2016.17.01.004>.

KETHAM, Johannes. **Fascículo de medicina.** Venice: [s. n.], 1495. Disponível em: https://www.nlm.nih.gov/exhibition/historicalanatomies/ketham_home.html. Acesso em: 8 jun. 2021.

KICKHOFEL, Eduardo Henrique Peiruque. A lição de anatomia de Andreas Vesalius e a ciência moderna. **Scientle Studia**, v. 1, n. 3, p. 389-404, 2003.

Eixo 4 – Processos Educativos

LAURENZA, Domenico. Leonardo's contributions to human anatomy. **Lancet**, v. 393, n. 10179, p. 1473-1476, 2019. DOI: [https://10.1016/S0140-6736\(19\)30716-0](https://10.1016/S0140-6736(19)30716-0).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 161-178.

PORLÁN ARIZA, Rafael *et al.* Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n. 2, p. 155-171, 1997.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

STANDRING, Susan. Uma breve história da anatomia topográfica. **Journal of Anatomy**, v. 229, n. 1, p. 32-62, 2016.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. Anatomia, ensino e entretenimento. In: TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia**. São Paulo: Editora UNESP, 2014. p. 23-37.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

O TEMPO ESCOLAR DIFERENTE DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ACELERAR OU SERIA RESPEITAR ESSE TEMPO?

ESPANHOL, Fernanda Celestino dos Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
fernanda.espanhol@escola.pr.gov.br
Financiamento: CAPES

Quando falamos de tempo, aqui queremos colocar sobre a conceituação de temporalidade relativa ao que se exige sobre o estudante quanto a organização escolar a qual este está inserido. Mas especificamente ao que se refere ao ano letivo e o tempo em que certos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação¹ (AH/SD), levam para concluir o programa de conteúdos estabelecidos a cada série escolar.

A que tempo estamos falando? Elias (1998) conceitua o tempo como um símbolo social que esclarece uma sequência de eventos por referência a um outro, uma ferramenta humana que permite que se compare os eventos indiretamente quando é impossível fazê-lo de maneira direta. “[...] O conceito de tempo não remete nem ao ‘desfalque’ conceitual de um fluxo objetivamente existente nem a uma forma de experiência comum à totalidade dos homens, e anterior a qualquer contato com o mundo.” (ELIAS, 1998, p. 11).

Isso corresponde a colocar que cada sujeito tem seu próprio tempo e esse também se estrutura de maneira diferenciada. No caso dos estudantes com AH/SD, o tempo de apreensão dos conteúdos a eles aferido, está na agilidade do pensamento, com facilidade de memorização, o que os torna diferentes e até classificados com habilidade diferenciada a esse respeito.

Nesse aspecto, essa habilidade, classificada a eles, os leva numa posição temporal diferente. Essa situação pode gerar certa assincronia dentro do contexto da sala de aula se não for suprida as necessidades de entendimento e atendimento sobre esse sujeito de maneira adaptada a esta questão.

Portanto, este trabalho de revisão bibliográfica, tem como objetivo central, analisar sobre a influência do tempo escolar diferenciado do estudante com AH/SD no contexto escolar. Também crescer sobre os programas de aceleração de séries, se isso seria uma maneira de respeitar esse tempo de aprendizagem a esse grupo de estudantes ou não.

Desde da antiguidade, as diferenças existentes entre os seres humanos quanto suas habilidades trazem inquietações pois se acentua de alguma maneira uma medição ou comparação entre um sujeito e o Outro, e esses por sua vez são geradores de conflitos e de processos classificatórios. Sobre a força das diferenças, destaca-se que “[...] é na proximidade que a diferença pode converter

¹ Pessoas com elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada (BRASIL, 2020, p. 6).

em desvio máximo, propício à criação dos estereótipos depreciativos, dos rumores nefastos e das paixões portadoras de exclusões e violências." (BALANDIER, 1999, p. 18).

Nesse entendimento, ter uma diferença no aspecto formativo como sujeito pode ser alvo de questões conflitantes e de exclusão. O tempo diferente de aprendizagem, processamento de informações pode gerar inquietudes tanto para a família do estudante, quanto para ele próprio. E quando se trata dele estar inserido no contexto escolar, essa diferenciação de aquisição de conhecimentos se acentua já que a escola se agrupa por série e estas por sua vez, estão ajustadas conforme o mesmo nível escolar entre todos que ali estão.

Então como atender a essa necessidade dos estudantes com AH/SD de tempo diferenciado de aprendizagem dentro da sala de aula? Os programas de aceleração de série são viáveis? Se sim, para que tipo de estudante com AH/SD?

Mediante a essa problemática esta pesquisa foi embasada por referenciais teóricos, que tratavam do tema sobre tempo e sobre estudantes com AH/SD, buscando dessa forma alcançar possíveis respostas relativas a temática de estudo.

Ao iniciar este estudo notasse a importância de abordar aqui a origem do termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), assim como usualmente está sendo referido no tempo atual. A nomenclatura AH/SD deriva do conceito herdado da literatura estrangeira, mas especificamente da "[...] língua inglesa (*gifted, talented e high ability*), francesa (*précocose, doué, surdoué, haut potentiel*) e espanhola (*superdotado, sobredotado, talentoso, altas capacidades*), de onde vem um número bastante grande das publicações." (PÉREZ, 2012, p. 47).

Com as definições e origem a respeito da nomenclatura, percebesse que o tempo, nesse caso histórico, caminha com o conceito do nome a qual se refere o sujeito estudado. De tal modo como esse nome, traz consigo certo grau de subjetivação desse sujeito, como verificado, na fala abaixo:

Como se observa nessas definições de *superdotado* e *superdotação*, há forte relação com aspectos exclusivamente intelectuais, já que essa era a visão predominantemente até a década de 70, quando os conceitos de inteligência passam a aceitar a evolução das pesquisas da área para a modularidade e multidimensionalidade e a transferir esse caráter também para as próprias definições de AH/SD. (PÉREZ, 2012, p. 50).

Pode se dizer que, ainda hoje encontra se muitos entendimentos sobre os estudantes com AH/SD, que não evoluíram com o tempo, que estão a mercê de pensamentos dos anos 70. A exemplo de como era o conceito do termo antigo superdotação, quando falava ele é superdotado, era algo de notícia extraordinária e virava notícia mundial.

Nesta foto da página seguinte, de uma página do Jornal de Beltrão, arquivada no Museu, de maio de 1989, é possível se atentar como o conceito de superdotado estava atrelado a algo raro e genial. A notícia se refere como um acontecimento mundial e ainda cita outros exemplos de genialidade pelo mundo.

Fotografia 1 – Foto do arquivo do Museu: Jornal de Beltrão



Fonte: os autores.

Nota: Fotografada durante visita ao museu e autorizada a publicação da mesma.

Hoje o conceito voltasse para um “olhar” inclusivo aos talentos, as habilidades apresentadas pelos estudantes presentes no cotidiano escolar. Isso conforme está ocorrendo e correndo o tempo, pois antes também nem se falava em Atendimento Educacional Especializado² (AEE). O AEE dos estudantes com AHSD, só teve seu direito garantido a partir direito da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e reformulada pela Lei Nº 13.234, de 2015:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

² Mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais (BRASIL, 2020, p. 10).

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Com isso o termo e a identificação do estudante com AHSD e o AEE passa a ter vez no espaço escolar como direito garantido a esse estudante. Os espaços criados são denominados de Salas de Recursos Multifuncional³ (SRM) de Altas Habilidades/Superdotação com professor especializado na regência. No entanto ainda existe o embate, quanto a aceleração do tempo escolar desse estudante, fazendo adiantamento curricular em relação aos demais estudantes na mesma série, na qual é o foco dessa pesquisa.

Trazer à tona a discussão sobre o tempo do estudante com AH/SD, culmina em situar a qual tempo e espaço se quer falar sobre o mesmo. Neste trabalho, a centralidade da pesquisa está em analisar sobre o tempo escolar do estudante com AH/SD. Logo se refere ao espaço das salas de aula do ensino comum numa abordagem inclusiva do tempo diferenciado do estudante identificado com AH/SD que apresenta habilidade cognitiva de assimilação de conteúdos acadêmicos gerais.

Em relação a como medir ou classificar o espaço e tempo, Elias (1998) coloca como um problema a ser resolvido:

O primeiro problema que desejo introduzir concerne a uma particularidade de qualquer padrão de medida utilizado para determinar posições e intervalos no interior daquilo a que chamamos de "tempo". Os padrões de medida do tempo distinguem-se, sob muitos aspectos, dos relativos ao espaço. Essa diferença desempenha um grande papel nas dificuldades específicas que encontramos e continuaremos a encontrar na elaboração de normas e conceitos temporais, bem como na formulação clara de perguntas do tipo "quando?" cuja a resolução depende de normas e conceitos.

Sobre a conceituação, supracitada, a questão dos padrões de medida, evidenciasse que realmente existe dificuldade quanto a distinguir, a medir o que denomina se "tempo" e que para isso emerge a necessidade de se estabelecer regras, a fim de segui-las e não se perder no tempo estabelecido como padrão, segundo esse autor.

Portanto a maioria dos estudantes identificados com AH/SD, de acordo com a literatura estudada apresentam habilidade em alguma área de maior concentração e não em todas. Por exemplo: ter habilidade em matemática e desempenho normal nas demais áreas do currículo

³ Espaço localizado nas escolas de educação básica em que se realiza o atendimento educacional especializado (AEE) (BRASIL, 2020, p.002016).

escolar. Com isso, é preciso que ele tenha o AEE nas SRM de AH/SD, e com a suplementação e adaptação dessa matéria específica, o estudante estaria supostamente incluído no contexto escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

O que torna mais complexo é quando esse estudante perpassa demais as áreas de habilidades; apresenta muita facilidade de assimilação de conteúdo, sempre termina antes do “tempo” dos demais colegas de classe as atividades propostas pelos professores. O que fazer com esse estudante de tempo diferente dos outros? Como a escola pode continuar sendo um ambiente desafiador e interessante para ele?

Essas e muitas outras questões surgem, mas aqui a direção do estudo está em elucidar sobre o tempo diferente de aprendizagem desse estudante. Se ele deve ou não ser atendido também de maneira diferente? Acelerar os estudos ou respeitar o tempo diferenciado?

Sobre o tempo, escrito por Elias, 1998 nos remete a várias questões que estimularam pesquisa. O autor coloca sobre o tempo não existir por si mesmo, num constructo sociológico e filosófico, oposto ao que afirma Kant ou Newton, enaltecendo que o tempo é antes de qualquer coisa um símbolo social, resultante de um extenso processo de aprendizagem. Questiona qual o objetivo que o homem teve para determinar o tempo com uma vasta exploração do tempo ao longo das eras e como aspecto civilizador.

Neste aspecto, Elias (1998) corrobora com esta pesquisa, por trazer embasamento reflexivo sobre como o tempo está relacionado com o comportamento humano, de como este só existe a partir do que é moldado a ele. Ou seja, ocorre um entendimento que o tempo é algo social e nesse sentido ocorre a confluência dele estar associado com as determinações sociais a ele atribuídas.

No caso, o estudante com AH/SD, estando incluído em uma sala de aula comum, onde todos são tratados com a mesma proposta de ensino e temporalidade, poderá ficar susceptível a não corresponder positivamente ao que ele é direcionado se não houver adaptações e ou AEE, em especial ao tempo de ócio, já que ele conclui toda a atividade e ainda está à frente dos seus colegas de classe.

Os programas de aceleração curricular existem de fato? Como traz a legislação, alguns direitos que constam na LDB 9394/96, Capítulo V, da Educação Especial instituindo que:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. (BRASIL, 1996).

Nesse propósito, fica claro que o estudante com AH/SD tem retificado seu direito a aceleração escolar, assim como AEE, quando o mesmo apresentar habilidades superiores nas diversas áreas escolares. Isso compreende em acelerar o tempo em relação ao tempo dos demais estudantes. E proporcionar aos estudantes com AH/SD caminhar no seu próprio tempo.

Quando o tempo é observado de acordo com o ritmo diferenciado do sujeito, aplicado dentro do âmbito social, faz com que ocorra igualdade de direitos e respeito as diferenças individuais com aprofundamento da própria identidade. Para Woodward (2009), no estudo das identidade e diferença, a diferença produz na sua forma extrema significado, e que por meio dessas divisões binárias é possível analisar a questão da diferença, na qual é construída uma identidade.

O que exalta a questão de como a diferença também exerce influência no tempo e esse por sua vez, influência na construção da identidade e classificação do sujeito. “[...] Os sistemas classificatórios são, assim construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas.” (WOODWART, 2009, p. 54).

Agora, será que as escolas estão preparadas para a realização dessa aceleração do estudante com AH/SD? Para isso, como esclarece Freitas et al. (2012), a escola deverá oferecer suporte a esse estudante, para que ele possa acompanhar os novos conteúdos e grupo, pois o mesmo não poderá voltar a série que estava anteriormente. Ou seja, poderá adiantar o tempo, mas não pode voltar no tempo. Por isso exige que seja feita uma avaliação criteriosa incluindo parecer psicopedagógico e respaldo do AEE.

Contudo, ainda existe um denso caminho a ser percorrido e desbravado quanto ao âmbito de informação sobre o estudante com AH/SD e a aplicabilidade dos seus direitos no processo inclusivo, e mais especificamente no que condiz a aceleração.

Ao ingressar no estudo do “tempo”, correlacionando a um tempo escolar ao estudante com AH/SD, foi possível analisar o quanto o tempo acaba por se tornar subjetivo, pois este estar imbricado ao sujeito e o sujeito está relacionado a um conjunto de regras que sofrem alterações conforme o tempo em que se situa num espaço determinado socialmente.

Com vistas, as ponderações apresentadas na pesquisa, na qual a temática é o tempo diferente do estudante com AH/SD. Logo falar sobre aceleração ou respeito a temporalidade diferenciada desse estudante, se tornou desafiador. Pois existe as leis e amparos legais, mas a prática ainda recai em ter mais estudos a respeito e efetivas aplicabilidades.

Portanto a pesquisa, pode transitar de forma sucinta sobre a relação do tempo escolar do estudante com AH/SD e concluir que existe a necessidade de respeitar o tempo diferenciado desse estudante, já que se refere a um tempo próprio, que deve ser medido conforme a correspondência da habilidade que ele possui e não apenas classificado de maneira homogênea e classificatória a série escolar que lhe é imposta.

Afinal o processo de inclusão se situa no tempo para incluir, e incluir se situa no tempo de estar confortavelmente incluído ao espaço em que se está situado no tempo.

Palavras-chave: tempo escolar; diferença; altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

BALANDIER, Georges. **O Décalo:** para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1999.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Edição: Michael Schöter. Tradução: Vera Ribeiro. Revisão técnica: Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998. Título original: Über Die Zeit.

FREITAS, Soraia Napoleão *et al.* **Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial**. Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Coordenação: Laura Ceretta Moreira, Tania Stoltz. Curitiba: Juruá, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Glossário da educação especial**: Censo Escolar 2020. Brasília, DF: INEP, 2020.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barreira. **E que nome daremos a criança?**. Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Coordenação: Laura Ceretta Moreira, Tania Stoltz. Curitiba: Juruá, 2012.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

O TRABALHO COM PROJETOS COMO UMA POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA

FAVARETO, Indira Aparecida Santana Aragão
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
indiraaragao12@gmail.com

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre o trabalho com projetos como possibilidade de organização da prática pedagógica¹ do professor de pré-escola. Para iniciarmos nossas reflexões destacamos a concepção de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2009, p. 6).

Corroboramos com a concepção de criança proposta pelas DCNEI (BRASIL, 2009), assim compreendemos a criança como ser ativo que aprende e se desenvolve mediante as relações que estabelece com o meio em que vive, deste modo a prática pedagógica na pré-escola etapa de ensino escolhida para nosso estudo, necessita considerar as especificidades e necessidades das crianças atendidas.

A história da educação infantil no Brasil foi marcada por um processo de lutas e desafios enfrentados por mulheres trabalhadoras e movimentos sociais que defendiam a permanência das crianças em espaços públicos e coletivos, devido a demanda pela mão de obra feminina no mercado de trabalho.

Segundo Kuhlmann Júnior (2010) as primeiras propostas de educação pré-escolar foram criadas 1899 quando foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência a Infância e também a primeira creche da Companhia de Fiação e tecidos Corcovado primeira creche brasileira para filhos de operários. O primeiro Jardim de Infância Brasileiro foi fundado em 1875 também no Rio de Janeiro, nesse período o atendimento a criança, era compreendido como um favor, os espaços preocupavam-se em alimentar e proteger as crianças das mazelas sociais.

Em 1943 a regulamentação da CLT (Consolidação das leis do trabalho) levou ao aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, ocasionando uma procura maior de instituições que cuidassem das crianças me período integral. Desde o início do século até a década de 1950 os cuidados das crianças tiveram diversas influências, dentre as quais a medicina com seu caráter médico-higienista que divulgava formas de cuidados com a infância no refere a alimentação, cuidados de higiene e saúde e também a influência jurídico policial, que se preocupava com a

¹ Utilizamos os termos prática pedagógica/trabalho pedagógico para nos referirmos conforme define Gimeno Sacristán (1999) como a ação que ocorre dentro da sala de aula, realizada pelo professor.

infância pobre e a criminalidade infantil, neste período também houve grande influência de igreja com ações de caridade e assistência.

A década de 1970 foi marcada por uma forte concepção preparatória em que a pré-escola era vista como um meio para superar as carências culturais que as crianças pobres apresentavam tendo em vista, diminuir o fracasso no ensino primário. Nesse momento, surge a abordagem da privação cultural, onde as crianças de classe social mais baixa eram tidas como deficientes culturais.

Vigorosos debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos afixavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre. Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de "educação compensatória", foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam a estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

A educação pré-escolar para os filhos da classe operária sob uma perspectiva compensatória foi fortemente defendida em todo o país, é nesse contexto em que se constitui a pré-escola, com um modelo de educação preparatória que tinha como objetivo superar as carências sociais das crianças e prepará-las para o ensino primário.

Os movimentos sociais e feministas de luta por creches e pela democratização da escola pública se fortaleceram nos anos finais da década de 1980, resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988, que possibilitou a ascensão de um novo cenário para a garantia dos direitos das crianças no Brasil.

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitariam a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Por meio da Constituição Federal de 1988, os direitos das crianças foram garantidos pela primeira vez em lei, ao definir em seu artigo 208 que a educação de 0 a 6 anos é dever do estado, a Constituição impõe a obrigatoriedade da educação infantil ser garantida mediante políticas de atendimento para as crianças em espaços educacionais públicos.

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do adolescente, o documento dispõe sobre a proteção da criança e adolescentes em diversas esferas sociais. Com isso, outros documentos foram sendo publicados pelo Ministério da educação com o objetivo de propiciar diretrizes pedagógicas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas.

A lei 9394/1996 que fixou a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional aponta em seu art. 29: "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento

integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996).

Considerada como uma conquista histórica para educação infantil a LDB (1996) desvinculou a educação infantil dos órgãos de assistência social, ampliando e possibilitando um caráter legal para a educação brasileira. A partir disso, outros documentos foram publicados com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico nas instituições.

Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1996, 2009) como documento mandatário que normatiza o atendimento em Instituições de Educação Infantil, e que nos possibilita compreender a criança como um sujeito histórico de direitos e a Educação Infantil como etapa educativa que tem como finalidade inserir a criança no mundo da cultura produzida pela humanidade historicamente.

Diante de todo avanço histórico que foi conquistado mediante lutas, discussões e intensos debates, as práticas pedagógicas na pré-escola ainda se encontram arraigadas numa visão preparatória para o Ensino Fundamental. Dessa maneira, compreendemos a necessidade redefinir o contexto educativo da pré-escola, ressaltando a complexidade da prática pedagógica nessa etapa educativa.

Com isso, consideramos o trabalho com projetos uma possibilidade de organizar o trabalho pedagógico na pré-escola, que permite a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento e autoria ao trabalho do professor que planeja, observa, registra e avalia sua prática de forma intencional e qualificada.

Esse estudo se apoia nos pressupostos da abordagem qualitativa, que de acordo Lima e Mioto (2007) se constitui como um processo permanente e inacabado, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica que tem como fonte de análise documentos de cunho científico.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Compreendemos que é extrema importância desenvolver estudos que possam possibilitar reflexões por meio da análise de produções de cunho científico tais como: leis, pesquisas, artigos e com isso, possibilitar a construção de elementos que contribuam para o trabalho do professor de educação infantil, e que provoquem reflexões das situações e ações desenvolvidas na sua prática pedagógica.

Para Hernández (1998, p. 80), os projetos de trabalho "[...] não pode ser reduzido a uma fórmula, a um método ou a uma didática específica." Só podem ser abordados a partir de um olhar diferente sobre a realidade escolar e de outra maneira de aproximar-se do conhecimento que se constrói na escola.

Partindo desse pressuposto, consideramos o trabalho com projetos uma possibilidade do professor de pré-escola pensar a educação no seu sentido mais abrangente, e organizar sua prática pedagógica com o objetivo de construir nas crianças necessidades de aprendizagens que as envolvam na construção do conhecimento, não como uma mera tarefa meramente escolar, mas como algo que permite a aprendizagem da cultura humana historicamente produzida ao longo dos anos.

Para Hernández (1998, p. 89):

[...] um “projeto” implica situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza. A noção de “trabalho” provém de Dewey e Freinet e de sua ideia de conectar a escola com o mundo forma dela.

Desta forma, ao entendemos a educação de forma mais ampla, compreendemos a complexidade do trabalho do professor, e consideramos que sua prática não pode ser restrita a tarefas de cópia, repetição, memorização que pouco contribuem para aprendizagem e desenvolvimento das crianças, ou seja, seu trabalho é extrema importância para a humanização das crianças e por isso necessita tomar como cerne a cultura humana como fonte de aprendizagem.

Tendo em vista a obrigatoriedade desta etapa de ensino garantida por meio da Lei 12.796/2013, que estabelece em seu artigo IV, que é “[...] dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.” É nesse sentido que propomos uma reflexão das práticas educativas na pré-escola, que mesmo diante de todo avanço legal ainda se encontra com práticas descontextualizadas, mecânicas que não contribuem para a aprendizagem de nossas crianças.

O trabalho com projetos parte de problemáticas ou situações que tem relação com o cotidiano da vida das crianças, no entanto o que queremos ressaltar é que as situações de aprendizagem mesmo partindo de questionamentos advindos das crianças, devem ampliar suas experiências e dialogar com os conhecimentos científicos que foram produzidos pela humanidade. O professor nesse processo atua no sentido de problematizar o conhecimento ensinando as crianças a fazer relações, questionar, interpretar e dialogar.

Com isso, a educação das crianças, ou seja, a forma como organizamos as experiências que propomos as crianças assume o caráter de impulsionadora do desafio infantil. Com esses pressupostos falamos de uma educação desenvolvente, ou seja, uma educação intencionalmente organizada para impulsionar o desenvolvimento infantil. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

Organizar a prática pedagógica por meio do trabalho com projetos envolve situações de pesquisa, diálogo, construção de hipóteses, questionamentos, o que permite a criança ter acesso à cultura elaborada de uma forma significativa, pois a aprendizagem parte daquilo que a criança traz, ampliando e resignificando o seu conhecimento.

A aprendizagem é conduzida numa perspectiva coletiva, onde criança, professor e cultura se constituem como elementos chaves para a construção do conhecimento, as práticas pedagógicas na pré-escola concentram um olhar atento nas crianças, e nas suas formas de pensar e agir, o ensino mecânico repetitivo e sem significado se transforma num processo dinâmico, profícuo de relações que irão ampliar forma como a criança compreende o mundo em que vive.

Garcia (2005, p. 17) afirma:

Faz muita diferença uma sala de aula em que as crianças pintam, desenharam, recortam revistas e colam folhas em papel, e vão amontoando a sua "produção" em pastas, e outra sala em que as crianças planejam, executam e avaliam projetos coletivos em que estas atividades e outras passam a ter sentido porque têm como referência uma totalidade.

A pré-escola torna-se um espaço privilegiado de ensino, descoberta, aprendizagem e desenvolvimento, o reconhecimento da criança enquanto um ser social nos permite conferir um novo sentido ao trabalho pedagógico do professor nessa etapa educativa, o que exige do docente uma postura intencional, que compreende os significados das manifestações infantis, ampliando seu repertório, criando necessidades de aprendizagem da cultura humana nas crianças.

Contudo, alguns aspectos necessitam ser levados em consideração quando o conhecimento é organizado por meio do trabalho com projetos, ressaltamos que o trabalho com projetos não deve ser considerado como um método, uma forma rígida com passos a serem seguidos, pois assim perde-se o sentido problematizador da construção do conhecimento, mas sim como uma forma de organizar a prática pedagógica.

Hernández (2000, p. 183) enfatiza:

Para insistir em que o projeto não é uma metodologia didática, mas uma forma de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para compreensão, [...]. Nessa forma de conceber o ensino, os estudantes (a) participam de um processo de pesquisa, que tem sentido para eles e elas (Não porque seja fácil, ou porque gostem disso), e utilizam diferentes estratégias de pesquisa; (b) podem participar do processo de planejamento da própria aprendizagem, e (c) lhes auxilia a serem flexíveis, reconhecer o "outro" e compreender seu próprio meio pessoal e cultural.

O ponto de partida para definição de um projeto é a escolha do tema ou problema, esse tema pode ser escolhido em função das experiências e questionamentos que as crianças apontam no cotidiano da sala de aula, também da observação atenta do professor das necessidades de seu grupo, outro ponto a ser levado em consideração é o currículo da instituição e os conteúdos que devem ser trabalhados ao longo do ano.

Diante do desafio de organizar uma prática pedagógica pautada no respeito as manifestações das crianças, o professor busca ouvir os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre determinado assunto, e com isso, elaborar um percurso de aprendizagem que traz elementos da cultura mais elaborada ampliando o conhecimento infantil. As tarefas são planejadas de forma coletiva, conforme o projeto vai se delineando, as crianças pesquisam e trazem informações

sobre a temática estudada, o professor intervém na reflexão de cada fonte de informação, contextualizando os aspectos e relevâncias que compõem cada uma delas.

Após o estudo das informações, o grupo regista o caminho do trabalho, como forma de sistematizar o percurso de aprendizagem, os registros podem ser feitos em diversas linguagens, tais como desenho, colagens, cartazes, gravações de áudio e vídeos que podem envolver a comunidade escolar, utilizando de momentos individuais e coletivos, que será decidido com o grupo, por meio do auxílio do professor.

Perante uma breve apresentação de alguns aspectos que constituem a organização da prática pedagógica por meio do trabalho com projetos, reiteramos que não existe um tempo fixo para a execução de um projeto, de modo que é necessário respeitar a idade das crianças, e a temática estudada, nesse ponto reiteramos que a temática deve envolver conteúdos, objetivos e formas de avaliação que necessitam estar claros ao professor, ou seja, o trabalho mediante projetos vai muito além de ouvir a crianças e considerar seus pontos de vistas, é necessário que as crianças tenham acesso ao que humanidade produziu ao longo da história.

Conforme afirma as DCNEI (BRASIL, 2009, p. 15):

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observar as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta.

Sob essa perspectiva a pré-escola se constitui como espaço privilegiado para construção do conhecimento, o trabalho com projetos oferece a oportunidade de reorganizar a forma mecânica, repetitiva e sem significado que ao longo dos anos foi se perpetuando na prática pedagógica na pré-escola, conferindo um novo sentido ao trabalho do professor desta etapa educativa, que deixa de ser um executor e passa a ser autor de sua própria prática. De acordo com Chaves et al. (2014, p. 131) "Um dos desafios apresentados aos educadores, neste início de século XXI, é a reavaliação das práticas educativas efetuadas nas unidades escolares."

Por fim, ressaltamos que as reflexões realizadas são uma possibilidade de repensar o sentido da prática pedagógica na pré-escola, entendemos que elas não se esgotam por aqui com tudo, faz-se necessário continuarmos nossa busca por práticas qualificadas e com intencionalidade pedagógica na educação infantil como um todo, e mais especificamente a reflexão e reorganização das práticas pedagógicas na pré-escola, etapa educativa que ao longo dos anos foi vivendo a sombra do ensino fundamental, conferindo-lhe identidade própria.

Palavras-chave: educação infantil; pré-escola; prática pedagógica; trabalho com projetos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 20/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009.

CHAVES, M. *et al.* Teoria Histórico-Cultural e intervenções pedagógicas; possibilidades do bom ensino. **Educação**, Santa Maria, v. 9, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

GARCIA, R. L. Discutindo a escola pública de Educação Infantil: a reorientação curricular. *In*: GARCIA, R. L. *et al.* (org.). **Revisitando a pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálasys**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PANORAMA DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS PARA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

SILVA, Daniela Alves da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
danielasilva.ufrgs@gmail.com

ROBAINA, José Vicente Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
joserobaina1326@gmail.com
Financiamento: CAPES

As constantes mudanças em relação às atividades humanas que vem ocorrendo nos últimos anos, como as inovações tecnológicas, científicas e financeiras, provocaram diversas alterações no modo do ser humano compreender, interagir e construir novos conhecimentos acerca da natureza. Ao mesmo tempo que essas mudanças possibilitam avanços científicos e sociais significativos, as mesmas deixam consequências profundas no que se refere ao meio ambiente e a natureza, afetando não somente a biodiversidade e ecossistemas, mas como também modos de vida. Essas mudanças também impactam diretamente como percebemos, sentimos e interagimos com tudo ao nosso redor, alterando as formas de se ensinar e de se aprender, conduzindo a Educação em Ciências da Natureza ao desafio de propor novas estratégias didáticas e pedagógicas que promovam alternativas eficazes no tocante à relação e preservação da vida e da natureza.

Sabemos que a educação em Ciências da Natureza como componente curricular possui caráter formativo indispensável para o ser humano, pois além de abordar conteúdos conceituais próprios do conhecimento científico, tem também como objetivo proporcionar a integralização desses conteúdos a outros aspectos ligados a dimensões sociais, culturais e econômicas. Ainda dentro deste enfoque também sabemos a série de desafios presentes nos processos que constituem a Educação em Ciências como a falta de recursos e financiamentos para pesquisas e estudos, tal como a falta de políticas públicas e incentivos à formação e gestão docente, mesmo frente a todos os desafios que podemos imaginar, ao se inclinar para a Educação em Ciências da Natureza é evidente os esforços de todas e todos que se dedicam a pensar, planejar e a desenvolver propostas coesas que consideram a urgência e a importância de superar uma educação tradicional e bancária (FREIRE, 1987, 1989, 1996, 2020) desconexa do mundo contemporâneo.

Neste enfoque, autores como Rocha e Fachín-Terán (2010), Seiffert Santos e Fachín-Terán (2013), Seiffert Santos (2016), Vaine e Lorenzetti (2017), Queiroz et al. (2017), Pivelli (2006), Jacobucci (2008), Santos (2020) entre outros, buscam em suas pesquisas e estudos instrumentos que possam contribuir colaborativamente com a escola e a Educação em Ciências da Natureza na

implementação de outros processos educacionais para além dos muros construídos ao redor das instituições educacionais.

Estes processos educativos, localizados fora do ambiente escolar, são denominados como espaços não formais e em sua grande maioria oferecem programas e parcerias, por meio de diversas atividades e palestras demonstrando elementos importantes para serem utilizados como métodos didáticos para o ensino e aprendizagem.

Jacobucci (2008) comenta que a definição do que é um Espaço não Formal de Educação é muito mais complexa do que imaginamos, na tentativa de sistematizar. A autora ressalta a importância de destacar a conceitualização do Espaço Formal de Educação "O Espaço Formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional." (JACOBUCCI, 2008, p. 56). Já o espaço não formal a autora conceitualiza sugerindo duas categorias: 1) locais que são Instituições (Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoológicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, dentre outros.) e 2) locais que não são Instituições (casa, rua, praça, terreno, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços).

Quando bem utilizados esses espaços, os mesmos podem se destacar pela sua função intencional em contribuir com a escola dentro de um contexto atual que reivindica o esforço de todas as áreas que compõem a sociedade para elaborar programas, currículos, entre outras atividades ligadas a temáticas importantes presentes no cotidiano tanto do ambiente escolar ou na vida do estudante, potencializando para a inovação de práticas pedagógicas, garantindo com êxito novos instrumentos de aproximações, de relações, atuações e compartilhamento entre espaços educativos formais e não formais.

Para utilizar com maior êxito e potência estes espaços é necessário que previamente professores, gestores e outros profissionais ligados à formação e a educação tenham o conhecimento prévio, como de suas próprias características para desenvolver atividades didáticas/ pedagógicas intencionais que permitam uma Educação em Ciências da Natureza que efetivamente seja participativa e contextualizada às exigências atuais que se transpõem a sociedade, meio ambiente e natureza (ROCHA; FACHÍN-TERÁN, 2010).

Nessa perspectiva de se conhecer previamente outros espaços não formais para a Educação em Ciências da Natureza, busca-se em uma pesquisa a nível de mestrado, onde se delimita a responder a seguinte questão "Quais são os espaços não formais favoráveis ao ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza e se houver, quais são as suas propostas pedagógicas para um contexto da educação básica - ensino fundamental/anos finais no município de Porto Alegre?".

Com objetivo geral de localizar e identificar os espaços não formais que atuam com temáticas relacionadas a Ciências da Natureza em um contexto da educação - ensino fundamental, anos finais no município de Porto Alegre/RS, tem como objetivos específicos: 1) explorar as propostas pedagógicas presentes nos espaços não formais que atuam com temáticas relacionadas a

Ciências da Natureza em um contexto da educação - ensino fundamental, anos finais, distribuídos no município de Porto Alegre/RS; 2) analisar e descrever as propostas pedagógicas presentes nos espaços não formais classificados como favoráveis ao ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza em um contexto da educação - ensino fundamental, anos finais no município de Porto Alegre/RS; 3) construir um banco de dados em formato de Mapa Interativo dos espaços não formais favoráveis como recurso de pesquisa e aporte didático/pedagógico para professores, estudantes, gestores e comunidade em geral para planejarem e construírem suas práticas de ensino e aprendizagem, conectando a diversidade de espaços presentes no município de Porto Alegre com potencial intencional para a Educação em Ciências.

O que justifica a iniciativa investigativa é identificar e organizar informações relevantes que possam contribuir significativamente e de forma expandida a articulação pedagógica e social da Educação em Ciências da Natureza entre espaços de ensino formais e não formais. Sabendo-se ainda da relevante importância que a Educação em Ciências da Natureza tem no contexto atual, especialmente nas discussões ambientais, sociais, e de sustentabilidade, considerando que a temática ainda está em consolidação e em constante avanço. Muitas pesquisas em Educação em Ciências da Natureza ainda concentram suas estratégias em espaços formais de educação, tendo como desafio ainda os espaços não formais.

De natureza básica, a pesquisa é denominada em relação a sua abordagem e estratégias de investigação como sendo mista (CRESWELL, 2007). Optou-se por procedimentos metodológicos e técnicos do tipo análise documental e questionário semiestruturado online, considerando os espaços localizados como sendo um único estudo de caso (CRESWELL, 2007; GIL, 2002), para análise dos dados coletados busca-se utilizar como técnica qualitativa a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006) e como técnica quantitativa a análise descritiva (FERREIRA, 2005).

A pesquisa encontra-se em etapa de desenvolvimento, e tem como resultado parcial a revisão bibliográfica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; FERREIRA et al., 2021) da área de concentração, onde buscou-se a análise de publicações científicas (anais de eventos, periódico nacional, teses e dissertações) publicadas entre 2014 a 2019 que versam unicamente com a temática sobre a identificação e potenciais dos espaços não formais para o ensino de Ciências da Natureza em duas bases de dados e uma revista nacional: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD; Atas Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC e Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - RBPEC. Para limitar a coleta de dados foram indexados através dos sistemas de buscas (GIL, 2002) de cada base e revista o seguinte descritor: espaço não formal e posteriormente seu cruzamento com os seguintes descritores: cidades educadoras; ensino e aprendizagem de ciências da natureza. Foram eleitos para análise a partir dos bancos de dados 11 trabalhos.

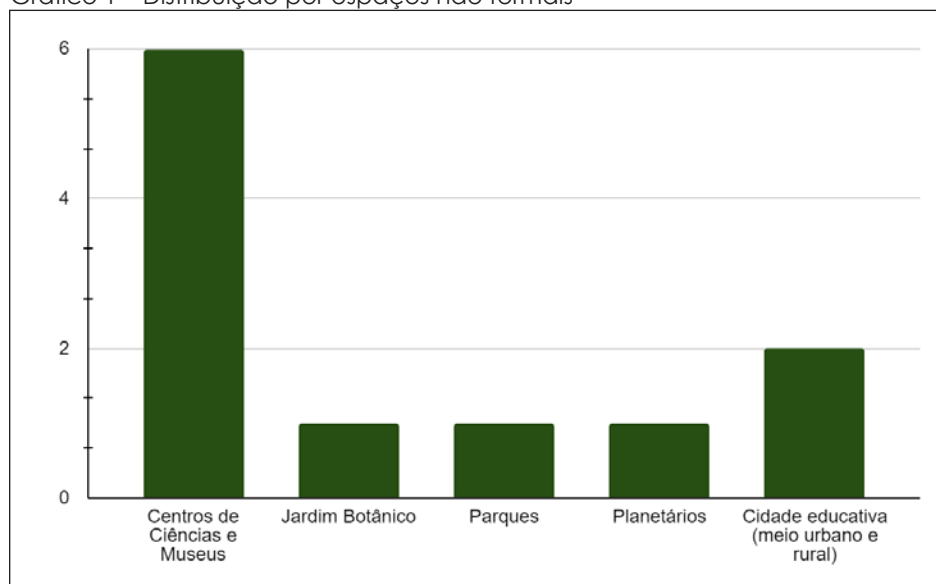
Quanto ao conteúdo dos trabalhos constituintes do corpus desta pesquisa, a partir da análise individual na íntegra dos trabalhos pontua-se que dos 11 trabalhos: 05 são dissertações, 06 são artigos e as tese de doutorado consultadas não atenderam aos objetivos propostos pela pesquisa. Os trabalhos se concentram na educação básica: no ensino fundamental e ensino médio. Os estudos

Eixo 4 – Processos Educativos

e artigos na sua maioria foram desenvolvidos em Universidades Federais, sendo que um artigo não foi identificado e um é uma parceria entre a Secretária de Educação de Curitiba e a Universidade Federal do Paraná. Quanto à área de conhecimento a predominância dos trabalhos é Ciências Humanas/Educação, mas se registraram trabalhos também nas áreas específicas de Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Arquitetura e Urbanismo; e Ciências Agrárias, constatando a diversidade de áreas, não sendo restrito apenas a área da Educação. Quanto ao local, os trabalhos demonstram uma centralidade da temática na região sudeste (45,5%), concentrando-se no estado do Rio de Janeiro, seguido da região Sul (27,3%) e centro oeste (27,3%).

O gráfico 01 representa a distribuição quantitativa dos trabalhos por espaços não formais (JACOBUCCI, 2008). Os centros de ciências e museus ainda são o objeto principal de pesquisa na área de educação em Ciências em espaços não formais. Nota-se ainda a predominância de espaços não formais institucionais, demonstrando a carência e outros olhares para espaços não formais não institucionais, oportunizando futuras pesquisas em relação a espaços não formais não institucionais com potencial de recursos didáticos e pedagógicos.

Gráfico 1 – Distribuição por espaços não formais



Fonte: o autor.

Os resultados demonstram que os trabalhos têm predomínio em abordagens em espaços não formais institucionais, mas mostram que existe uma riqueza de estratégias didáticas que podem ser combinadas ou aplicadas individualmente nos espaços não formais contribuindo de forma mais significativa com ensino e aprendizagem em Ciências da Natureza em diferentes espaços.

Nesse sentido como já exposto na contextualização do problema de pesquisa em relação aos seus objetivos não foi possível identificar trabalhos na área de identificação e caracterização de espaços não formais especificamente na cidade de Porto Alegre/RS em um contexto da educação básica - ensino fundamental/anos finais, demonstrando a importância da presente pesquisa na contribuição e na construção de uma Educação em Ciências da Natureza mais contextualizada

e participativa utilizando os espaços não formais como importante recurso pedagógico e didático (SEIFFERT SANTOS, 2016).

Em conclusão a revisão bibliográfica, a mesma permitiu considerar que os trabalhos apontados possibilitaram produzir resultados relativos a novos conhecimentos teóricos e metodológicos para aprofundar o domínio concreto dos descritores, conduzindo com maior clareza a temática da pesquisa.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem; educação em ciências da natureza; espaços não formais.

REFERÊNCIAS

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Usando análise temática em psicologia. **Qual Res Psychol.**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Tradução: Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERREIRA, Aline Guterres *et al.* **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação.** 1. ed. em ciências. Curitiba, PR: Bagai, 2021.

FERREIRA, Pedro Lopes. **Estatística descritiva e inferencial:** breves notas. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua:** uma abordagem crítica: alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: Editorial Gente Nueva, 1989.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Em extensão**, v. 7, 2008.

PIVELLI, Sandra Regina Pardini. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

QUEIROZ, Ricardo *et al.* A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Areté**, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2011.

ROCHA, Sônia Cláudia da; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de ciências.** Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.

SANTOS, Loreni Aparecida dos. **A praça CEU como território educativo**: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SEIFFERT SANTOS, Saulo César; FACHÍN-TERÁN, Augusto. O uso da expressão espaços não formais no ensino de ciência. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, 2013.

SEIFFERT SANTOS, Saulo César. Fundamentos para metodologia de uso dos espaços não formais no ensino de Ciências. *In*: Encontro Internacional de Ensino e Pesquisa de Ciências na Amazônia, 4., 2014, Tabatinga-AM. **Anais [...]** Tabatinga, 2014.

VAINE, Thais Eastwood; LORENZETTI, Leonir. Potencialidades dos espaços não-formais de ensino para a alfabetização científica: um estudo em Curitiba e região metropolitana. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017. **Anais [...]** 2017.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL, GESTÃO DAS ÁGUAS NO OESTE CATARINENSE: OS SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ÁGUA COMO PROCESSOS EDUCATIVOS

Izabella Barison MATOS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
izabmatos@gmail.com

Paulo Roberto BARBATO
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
prbarbato@gmail.com

MENDES, Enio Mario
Sindicato Rural de Água Doce
eniomariomendes@gmail.com

SAGAZ, Raquel Antunes da Silva
EEB - Água Doce
raquelsilvasagz@yahoo.com.br
Financiamento: FAPESC, UFFS, UFRGS

INTRODUÇÃO

O Brasil é privilegiado com relação à disponibilidade hídrica, embora não ocorra de forma homogênea, o que pode ter gerado na sociedade uma “cultura de abundância”. Possivelmente se trata de um aspecto do imaginário da sociedade, que afeta ações mais conscientes com relação a tal bem natural, e que vem sendo substituído, de forma progressiva, pelo entendimento da água como um bem finito e dotado de valor econômico (BRASIL, 2019, p. 7), como um produto, ou *commodity*.

Este trabalho apresenta algumas análises que são fruto de reflexões decorrentes das vivências de seis Seminários Regionais da Água (SRA), realizados de 2013 a 2018, em Água Doce, no Meio-Oeste catarinense. Com base nessa experiência, parcialmente exitosa, pergunta-se: a) O que pode explicar a baixa adesão da sociedade às ações de educação ambiental- entendidas como processos educativos - envolvendo questões ambientais (água) e b) como entender a postura retórica da gestão pública, que não prioriza o tema da água na sua agenda?

OBJETIVO

Discutir a contribuição da sociedade como força transformadora para mitigar seus próprios efeitos no meio ambiente e a atuação da gestão pública no mesmo sentido.

PROCESSO METODOLÓGICO

Como unidade de análise empírica tomou-se a experiência dos processos educativos gerados pelos seis Seminários Regionais da Água (SRA), realizados de 2013 a 2018 em Água Doce, município localizado no Meio-Oeste de Santa Catarina. Foram identificadas possibilidades de ampliação da capacidade de discussão sobre a temática ambiental – água – estabelecidas parcerias e alguns compromissos com diferentes instituições e representações da sociedade.

O método participativo no processo de realização dos SRA valeu-se do conceito de aprendizagem social “aprender no e a partir do ambiente, mediante reflexão crítica dos problemas e desafios comuns [...] a fim de negociar interesses para seu uso democrático e sustentável.” (SANTOS; JACOBI, 2017, p. 524). Além de se envolverem as diferentes representações sociais e institucionais citadas, foram mobilizadas parcerias regionais (Comitê da Bacia do Rio do Peixe) e estaduais (Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico Sustentável (SDS) e Instituto do Meio Ambiente (IMA) de Santa Catarina).

Foram realizadas análises críticas destes Seminários Regionais da Água, que provocaram reflexos na agenda pública e na sociedade, revelando duas categorias empíricas no processo: avanços e fragilidades. Essas categorias foram identificadas a partir de: a) acontecimentos durante o processo de realização dos seis seminários; b) das avaliações dos participantes e da comissão organizadora; c) das listas de presença que registravam as diferentes representações presentes (comunidade escolar, setor produtivo rural/urbano, gestores públicos e de organizações/instituições).

DESENVOLVIMENTO

Água Doce, localizado no Meio-Oeste catarinense tem 7.154 habitantes, homogeneamente distribuídos no espaço urbano e rural (IBGE, 2010), cuja economia é baseada na agricultura e na pecuária. Com muitas fontes e nascentes, o município é fornecedor de água para consumo humano, animal e geração de energia elétrica para a região (ZAGO; PAIVA, 2008); integrando quatro das 23 bacias hidrográficas do Estado.

A partir desta configuração hidrográfica foi criado o 1º Seminário Regional da Água, em 2013 com edições anuais até 2018, contando com diferentes representações: gestão pública, poder legislativo municipal, setor educacional, setor produtivo-rural e urbano, bem como gestores de águas do Município e região, envolvendo cerca de 1.100 pessoas.

De 2013 a 2015 os seminários tiveram formato tradicional, com palestras seguidas de discussão. De 2016 a 2018, num formato mais participativo, os SRA sinalizaram maior envolvimento e aproximação entre educação básica (escolas municipais e estaduais), educação superior (universidade federal), segmentos da população, agentes políticos, instituições governamentais e setor produtivo-econômico, tanto urbano quanto rural, visou ao estímulo à autonomia, ao diálogo e a certa reinvenção do cotidiano relativo ao ambiente, cujo foco é a água (MATOS et al., 2017).



Aproximações entre grupos representativos da população da educação básica e superior, os setores produtivos rural e urbano, os poderes executivo e legislativo municipais, entre outros, além da contribuição da academia, ofereceram as bases para possibilidades de formulação de políticas públicas a partir de diferentes ações de educação ambiental. A exemplo do que relatam Minayo e Miranda (2002) em situação semelhante, no caso em pauta foram identificadas possibilidades de ampliação da capacidade de discussão sobre a temática ambiental – água – e

estabelecidas parcerias e alguns compromissos com diferentes instituições e representações da sociedade, ao longo desses sete anos.

Assim, foram identificados avanços e fragilidades nesse processo. Como avanços citam-se: maior aproximação da universidade com a educação básica; formação de em Grupo de Trabalho (GT) interinstitucional e interdisciplinar; ampliação de parcerias; elaboração de projeto ambiental para obtenção de financiamento – compensação de multas ambientais/Polícia Militar; e projeção estadual do Município de Água Doce.

Com relação às fragilidades elencam-se: a lenta mobilização de outros segmentos da sociedade, para além do educacional; o envolvimento protocolar do poder público municipal; a descontinuidade na representação do poder legislativo municipal; o pouco interesse da empresa responsável pela gestão municipal da água; o desinteresse progressivo da sociedade pelo tema água; o desconhecimento da legislação e das possibilidades de financiamento; os entraves administrativos legais na condução dos encaminhamentos, entre outros.

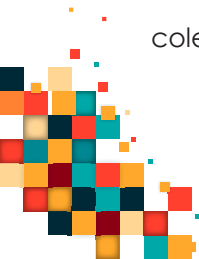
DISCUSSÃO

O Relatório da Unesco (2015) recomenda que para preservar a água como bem natural, devendo-se priorizar a educação ambiental, as práticas preservacionistas de proteção das nascentes, a criação de políticas públicas, bem como iniciativas concomitantes para assegurar água de boa qualidade e em quantidade suficiente para as atuais e futuras gerações.

Partindo das categorias empíricas – avanços e fragilidades – elegeram-se conceitos teóricos sobre participação social, políticas públicas e educação ambiental para maior entendimento do questionamento levantado inicialmente: apesar do arcabouço legal de programas governamentais e da crise hídrica recente, o que pode explicar a baixa adesão da sociedade às ações envolvendo questões ambientais (água) e a postura retórica da gestão pública, que não prioriza o tema da água na sua agenda?

Nessa direção, pode-se dizer que, embora os gestores tenham “competências regulatórias, tributárias e de fiscalização na gestão ambiental local, podendo licenciar ou inibir determinados usos segundo seus interesses” (TRINDADE; SCHEIBE, 2019, p. 14), as experiências e a literatura têm apontado que a atuação ainda é incipiente e retórica, tratando-se de um desafio a ser superado.

Apesar de as avaliações dos SRA terem sido positivas – e demonstrarem estratégias cada vez mais participativas – temas ambientais parecem não fazer parte da agenda nem individual nem coletiva; talvez a baixa percepção do risco ambiental (FONSECA et al., 2007), aliada a barreiras



Eixo 4 – Processos Educativos

na comunicação (TRINDADE; SCHEIBE; RIBEIRO, 2018), sejam justificativas para entender o que se passa. Saliente-se que o desinteresse da sociedade foi identificado, principalmente, pela baixa participação numérica a cada SRA; diferentemente da comunidade escolar que apresentou progressivamente maiores registros de presença.

A participação social tem sido objeto de análises de diferentes autores, em diversas realidades. Rozemberg (2002) elenca cinco níveis se reportando a diferentes estudos acerca de ações de saúde coletiva, considerando-se qual ambiente está aí contemplado. Já Pretty (1995) descreve sete níveis referindo-se a ações no espaço rural como referência. Entendendo que as duas abordagens podem ser complementares, foi organizado o Quadro 1, adaptado ao interesse dos autores deste artigo na análise aqui proposta.

Quadro 1 – Níveis e tipologias de participação social, com características e identificação das ações/projetos vivenciados

Níveis	Tipologia de participação	Características	Exemplos	Vivências, Seminários e Projeto ambiental
1º	Passiva.	Mera exposição das ações a serem realizadas aos usuários. Comunicação unilateral, sem ouvir opiniões da sociedade. As informações/dados são proferidas pelos profissionais externos.	Frequência a eventos, assinatura de presença dos participantes.	1º, 2º e 3º Seminários Regionais da Água.
2º	Envolvimento indireto.	Não há influência na definição dos problemas e dos procedimentos. A população dá respostas aos desafios propostos pelos profissionais externos.	Atuação direcionada aos temas de interesses previstos pela coordenação das ações/eventos.	4º, 5º e 6º Seminários Regionais da Água.
3º	Envolvimento funcional.	Atuação pelo trabalho "braçal", população é executora física nas atividades pré-estabelecidas. É comum a não disposição para continuidade após o término do recurso. Promove a autodependência.	Iniciativas externas na definição das ações. Recebimento de recursos financeiros/materiais.	Ações de limpeza do Rio Água Doce (2016). Projeto ambiental proposto.
4º	Interatividade.	Envolvimento ativo nas decisões, nas análises e na condução do processo.	Envolvimento nas decisões e na realização das ações em conjunto. Aprendizagem conjunta.	
5º	Mobilização autônoma.	População toma iniciativa, independentemente das instituições. Estabelecimento de redes externas para obtenção de recursos e apoio técnico.	Sociedade delibera sobre prioridades/recursos/investimentos do projeto ou ações; bem como dos recursos e das áreas prioritárias.	

Fonte: adaptado de Pretty (1995) e Rozemberg (2002).

Ao se confrontarem as experiências dos SRA e do Grupo com a literatura sobre as diferentes tipologias acerca da participação da sociedade, identificou-se que conseguiram alcançar o nível 3º, caracterizado pelo envolvimento funcional – em uma perspectiva “mais braçal”, cuja proposta de programação já estava pronta.

No estudo sobre diferentes níveis, tipologias e caracterizações correspondentes de participação, ilustrado no Quadro 1, Rozemberg (2002) salienta que um número pequeno de projetos pode ser classificado nos níveis 4º (interatividade) e 5º (mobilização autônoma).

Isso porque ambos pressupõem uma participação mais intensa e com grande envolvimento da sociedade ou de grupos em todas as etapas do processo.

Tal intensidade participativa não foi registrada nos Seminários Regionais da Água nem no Grupo do Água, por isso os níveis 4º e 5º estão sem indicação no Quadro respectivo. No caso em pauta, embora as experiências em Água Doce tenham conseguido ampliar parcerias para obtenção de algum financiamento e certo apoio técnico, não se avançou no estabelecimento de redes nem em termos de continuidade das ações e das iniciativas (SRA e GT da Água). Por exemplo, ações de educação ambiental (EA) têm se restringido ao ambiente escolar.

A respeito das políticas públicas, pode-se dizer que são uma ação intencional que consiste em diferentes estágios: definição de agenda; identificação, avaliação e seleção de alternativas possíveis; formulação; execução, implementação e avaliação (SOUZA, 2007). Retomando o questionamento acerca do pouco envolvimento da sociedade e dos gestores públicos nas temáticas envolvendo o meio ambiente, uma das explicações para tais posturas pode ser o fato de que o discurso ambientalista, no Brasil, é muito recente.

A Educação Ambiental é um dispositivo que confere o exercício da cidadania, apresentando a possibilidade de incorporação de novas práticas, hábitos e atitudes diante de problemas que afetam o ambiente (BORGES; SANTOS, 2012; GOERGEN, 2010). No entanto, ainda falta muito para se chegar a um consenso relativo às percepções acerca da gravidade dos problemas ambientais. A literatura aponta que a EA se encontra envolta de idealismo e a economia mantém seu pragmatismo. Na arena política, por meio do Estado, o discurso ambientalista é ambivalente pelo fato de se manter refém do modelo econômico, gerador de problemas ambientais. Para Fonseca et al. (2007, p. 38), é preciso entender que a água é finita, e esse pode ser o mote da educação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a problemática apresentada na introdução deste pode-se dizer que, com relação à sociedade água-docense, como o município Água Doce apresenta grande quantidade de nascentes e rios, parece haver baixa percepção de riscos ambientais ou de crises hídricas, visto que se trata de uma privação ainda não sentida. Ou seja, conforme colocado anteriormente, pode ser que haja certa “cultura de abundância”.

Já no caso dos gestores públicos e políticos do município, nestes últimos anos, além de comungarem da mesma percepção exposta no parágrafo anterior, entende-se que é possível que as demandas exigidas pelo cotidiano (melhoria de estradas, atendimento ao setor produtivo, dentre outras) do poder executivo de Água Doce acabem se sobrepondo e o tema da água não seja priorizado na agenda.

Ao se cotejarem os dados empíricos e a literatura, avança-se no entendimento de que iniciativas que proporcionem maior envolvimento da sociedade – desde a elaboração de projetos/ações ambientais e não somente na execução de ações prontas ou referendá-las – podem ser estratégia mais exitosas.

Por outro lado, a gestão pública parece se interessar pelo tema quando vislumbra fontes de financiamento, mas sua postura retórica se revela no trato protocolar sobre o tema, quando provocada a se posicionar publicamente. Conclui-se que o processo discursivo ainda é priorizado em detrimento de uma agenda operativa, tanto da sociedade quanto da gestão pública.

Por sua vez, a educação ambiental parece ficar restrita ao ambiente escolar com iniciativas inseridas nas disciplinas/matérias da Educação Básica, que parecem ter pouca abrangência de segmentos externos a este ambiente. Neste sentido, os SRA foram processos educativos que contribuíram para dar maior visibilidade ao que as escolas têm proporcionado em termos de educação ambiental.

Palavras-chave: participação social; gestão das águas; processos educativos; educação ambiental.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria das Graças Medeiros; SANTOS, Elizabeth da Conceição. Educação ambiental como articuladora para a gestão ambiental do território: a preservação das nascentes do Igarapé do Mindu – Manaus. **Revista Geonorte**, v. 3, n. 4, p. 113-126, 2012. Edição especial.

BRASIL. Agência Nacional de Águas. **Manual de usos consuntivos de água no Brasil**. Brasília: DF: ANA, 2019.

FONSECA, Maria das Graças Uchoa *et al.* Percepção de risco: maneiras de pensar e agir no manejo de agrotóxicos. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 12, n. 1, p. 39-50, 2007.

GOERGEN, Pedro. Teoria e ação no GT Educação Ambiental da ANPED: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 9-30, 2010.

IBGE. **Censo 2010. População de Santa Catarina**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_santa_catarina.pdf. Acesso em: 22 maio 2017.

MATOS, Izabella Barison *et al.* **Práticas coletivas de educação ambiental**. Água Doce: Ed. dos Autores, 2017. Disponível em: https://issuu.com/simonedalmoro/docs/livro_izabella. Acesso em: 29 set. 2019.



MINAYO, Maria Cecília; MIRANDA, Aury Carvalho (org.). **Saúde e Ambiente sustentável**: estreitando nós. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

PRETTY, Jules. **Regenerating Agriculture**: policies and practice for sustainability and self-reliance. London: Earthscan Publications, 1995.

ROZEMBERG, Brani. Participação comunitária em programas de promoção em saúde: elementos para uma avaliação crítica de metas e pressupostos. In: MINAYO, M. C. S.; MIRANDA, A. C. de (org.). **Saúde e ambiente sustentável**: entrelaçando nós. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p. 191-199.

SANTOS, Vania Maria Nunes; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geocoservação e sustentabilidade. **Rev. Bras. Edu Pedagógica**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 522-539, 2017.

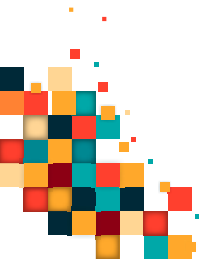
SOUZA, Celina Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 65-86.

TRINDADE, Larissa Lima; SCHEIBE, Luiz Fernando. Gestão das águas: limitações e contribuições na atuação dos Comitês de Bacias Hidrográficas Brasileiros. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 22, p. 1-20, 2019.

TRINDADE, Larissa Lima; SCHEIBE, Luiz Fernando; RIBEIRO, Wagner Costa. A governança da água: o caso dos comitês dos Rios Chapecó e Irani- SC. **Geosul**, Florianópolis, v. 33, n. 68, p. 36-57, set./dez. 2018.

UNESCO. **Water for a sustainable world**. Paris: [s. n.], 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002318/231823E.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

ZAGO, Sady; PAIVA, Doralice Pedroso (org.). **Rio do Peixe**: Atlas da Bacia Hidrográfica. Joaçaba: Editora Unoesc, 2008.



PEDAGOGIAS DE GÊNERO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA PARA COMPREENDER PROCESSOS EDUCATIVOS

BIDO, Eloisa
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
eloisabido@gmail.com

FURLIN, Neiva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
neiva.furlin@unoesc.edu.br
Financiamento: Capes

Este ensaio teórico tem como objetivo aprofundar e compreender as “Pedagogias de Gênero”, no intuito de contribuir com uma definição conceitual útil para analisar processos educativos. Partimos da concepção de que gênero é uma construção social, histórica, antropológica, temporal e que tem a ver com os significados que são produzidos acerca do masculino e feminino, em contextos específicos, em que a linguagem ganha centralidade (SCOTT, 2019; BUTLER, 2019). Joan Scott (2019, p. 48) propõe a pensarmos gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primeira de significar as relações de poder.” A partir dessa definição o gênero foi sendo compreendido como uma categoria científica e de análise histórica.

Para Scott (2019), a constituição social das relações de gênero ocorre por meio dos símbolos culturais e conceitos normativos, que colocam em evidência as interpretações de seu sentido. Estes conceitos são expressos em doutrinas religiosas, científicas, educativas, políticas, em forma de uma oposição binária: masculino e feminino. Outro aspecto analisado por Scott são as relações de poder. “Gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder [...] um campo primeiro no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado.” (SCOTT, 2019, p. 69).

Além disso, acreditamos que as instituições e processos sociais, o momento histórico, os lugares, posições sociais, o momento político e econômico interfere nos modos de ser homem e mulher, interferem ainda, na maneira de educar e depositar expectativas de gênero sobre o sexo da criança, do bebê, do adolescente ou do adulto.

Sendo assim, analisamos algumas produções e pesquisas já realizadas na educação. No artigo de Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de Gênero e poder*, as autoras discutiram sobre os relatos de professoras e observaram suas ações frente as relações de gênero e educação de meninas e meninos. Relatam que “a perspectiva sociocultural permite centrarmos nosso olhar nas formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, muitas vezes não percebidas.” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268).

Ainda, em outro estudo de finco (2020)¹, intitulado *O que nos ensinam meninas e meninos quando escapam das fronteiras de gênero?* é possível perceber a interação de adultos (nesse caso, professoras e professores da educação infantil) e os limites e fronteiras de gênero impostos nas crianças, mesmo que sem intenção. No entanto, como relata a autora, quando meninas e meninos encontram espaço para a transgressão do que é determinado para cada sexo, buscam outros sentidos para o que é determinado e ressignificam a cultura que estão inseridos.

E assim, ao olhar para as diferentes formas de expressão de meninas e meninos, por meio de seus brinquedos, brincadeiras e relações entre si, percebe-se que há uma riqueza de possibilidades de aprender a lidar com o outro e suas diferenças (FINCO, 2020). Para essa autora, as representações gênero produzem subjetividades nas crianças, criando expectativas de comportamento, de vestimentas, de modos de ser e estar no mundo, visto que, não é somente o corpo, o externo que é controlado, mas, seus sentimentos, emoções e a maneira como demonstrá-los.

Nessa mesma direção, Bruna Bertuol e Denise Regina Quaresma da Silva (2015), em seu artigo *estás sempre chorando? Tu és de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil*,² assim observam “que às meninas seguidamente era solicitado que falassem mais baixo, que sentassem direito, que parassem de falar, que não executassem movimentos bruscos com seu corpo, pois não teriam força suficiente para exercerem determinadas tarefas.” (BERTUOL; SILVA, 2015, p. 143).

Essas autoras, observaram como as crianças acabam se apropriando das normas designadas pelas suas professoras, corrigindo-se vigiando-se, com o intuito de criar resistências a aquilo que foge da norma instituída (BERTUOL; SILVA, 2015). Relatam o fato de uma criança do sexo masculino ser repreendida por outra criança, por ter expressado que ao crescer iria usar brinco, já que isso, na representação dessa outra criança, era algo reservado para as meninas. A mesma situação ocorreu com outro menino, de aproximadamente quatro anos, que preferia brincar com as meninas e, ao colocar o boné cor-de-rosa de sua amiga, sobre o seu boné preto, logo foi considerado metade menino e metade menina. Com isso as autoras observam que algumas crianças na sua espontaneidade não têm vergonha e nem preconceito sobre o que a cultura considera de menino ou de menina. Elas acabam transpondo e ultrapassando as barreiras de gênero que são fortemente construídas e vigiada pela cultura dos adultos (BERTUOL; SILVA, 2015). Esses exemplos mostram que os corpos são educados dentro das normas convencionais de gênero, pelos aprendizados da cultura.

Assim, as preferências por brinquedos, por roupas, cores, brincadeiras, modos de comportamento e pensamento, da agressividade, da passividade, do jeito de ser se portar são produtos e reflexos das dinâmicas e pedagogias culturais transcritas e impostas em grupos sociais. Visto que uma maneira de ser menino/homem ou menina/mulher pode ser socialmente aceito e normalizado em determinado lugar e espaço-tempo.

Brincadeiras que simulam o cotidiano podem reforçar papéis de gênero de submissão e dominação, como podem também, criar possibilidades de reinvenção da realidade e a superação

¹ No referimos, aqui, com frequência ao trabalho desta autora, pois foi um dos encontrado que parece se aproximar mais com nossa proposta de pesquisa, embora não use expressamente o termo pedagogias de gênero.

² Este artigo é fruto de um estudo de pesquisa de mestrado, baseado na observação participante em seis escolas da rede municipal e em anotações em diário de campo.

dos padrões binários impostos por adultos que detém uma hierarquia de dominação sobre a criança. Finco (2020) aponta que a brincadeira de casinha, sendo um espaço interessante de ocupação de homens e mulheres, simulando as relações familiares e a maneira que as crianças enxergam essa relação reproduzindo papéis sociais na brincadeira, são práticas lúdicas capazes de recriar a cultura. “Percebi que durante as brincadeiras de faz de conta na casinha, as crianças incorporam diferentes papéis, imitando, negociando e experimentando, mas também criando diferentes e novas possibilidades de ser e de se relacionar (FINCO, 2020, p. 153).

Em outra situação, Finco (2020) analisa a postura de professoras quando naturalizam ou demonstram preocupação em relação às escolhas de meninos para determinados brinquedos. Evidencia a preocupação distinta de uma professora quando se depara com um menino que brinca às vezes de boneca e de quando essa passa a ser o seu brinquedo preferido.

Contudo, a autora observou que a brincadeira de boneca era aceita pelas professoras quando representava o jogo sexual dos meninos, ou seja, quando eles manuseavam a boneca beijando-a, passando a mão no corpo, ou competindo entre si, atitudes que reforçam os estereótipos de gênero da cultura patriarcal. E Finco (2020) analisa de forma crítica como para as meninas é ensinado a abraçar, acalantar e manusear com cuidado a boneca, e os meninos, como observa a pesquisadora, manuseiam a boneca de maneira mais despreocupada. Esses exemplos, mostram concretamente como certas representações de gênero, que foram internalizadas por professoras em seu processo de socialização, acabam orientando as normas de conduta e as práticas pedagógicas no ambiente escolar, que reforçam os padrões de gênero destinados culturalmente para cada sexo.

Na concepção de Finco (2020, p. 157), quando os adultos consideram que a própria criança faz suas opções a respeito das brincadeiras, eles não refletem sobre o âmbito das possibilidades que são oferecidas a elas, ou seja, dos brinquedos que a sociedade lhes disponibiliza, do que lhes é permitido, incentivado ou desencorajado. Insta salientar que os brinquedos disponíveis para a compra já seguem as normas e estereótipos de gênero, sobretudo quando se determina que a cor rosa é de meninas e o azul é de meninos. Constatou-se que as normas de gênero também aparecem nas prateleiras de lojas de brinquedos que separam as sessões masculina e feminina. Embora, hoje se tenha acesso a diferentes brinquedos e brincadeiras, os modelos de segregação continuam e operam como pedagogias de gênero para o universo infantil.

Afirma-se então, que a expressão padrão de gênero ou de masculinidades e feminilidades é histórica, porque está em constante mudança e adaptação. “Procuramos sair de explicações fundamentadas exclusivamente sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando a natureza social, histórica e política que a socialização de gênero inevitavelmente apresenta.” (VIANNA; RAMIRES, 2008, p. 348).

Nesse sentido, “o conceito de gênero pode permitir que percebamos o caráter sociológico e interessado na construção dos conteúdos veiculados pela educação escolar” (VIANNA; RAMIRES, 2008, p. 348). Esses conteúdos, não apenas se visibilizam nos currículos prescritos, mas também são evocados

nas práticas cotidianas da escola, na organização das atividades e nas representações de docentes, que mobilizam ações com poder de produzir subjetividades generificadas e hierarquias sociais.

Relações de gênero e poder sempre estiveram presentes nos processos de socialização de crianças e adolescentes. Se analisarmos a história do Brasil ou o relato de nossos pais, mães, avós e avôs, o currículo escolar era explicitamente segregado por gênero; como por exemplo, economia doméstica para meninas, carpintaria para meninos.

Ainda hoje esse currículo passa pela escola, de uma forma sutil, menos delimitada, onde não há um limite ou uma separação. As pedagogias de gênero podem estar e estão presentes no ambiente escolar, dentro e fora da sala de aula, assim como se mostram presentes no conteúdo dos livros didáticos, nas normas e organizações da escola, no pensamento social coletivo esculpido e estagnado no imaginário, através de um discurso e de uma linguagem oculta.

Em uma outra perspectiva, na pesquisa de Rogério Diniz Junqueira, *Pedagogia do armário: a normatividade em ação*, o pesquisador conceitua pedagogia do armário como um “conjunto de práticas, relações de poder, classificações, construções de saberes, sujeitos e diferenças que o currículo constrói sob a égide das normas de gênero e da matriz heterossexual.” (JUNQUEIRA, 2013, p. 481). As ideias de Junqueira e Vianna convergem para articular o conceito que propusemos como “Pedagogias de Gênero”.

Ao tratar da Pedagogia de Gênero como um conceito, consideramos que elas funcionam como uma espécie de currículo em ação, com poder de educar os corpos e os sujeitos, sem necessariamente depender dos conteúdos prescritos no currículo oficial. Isso porque o currículo é “artefato político e produção cultural discursiva, [...] é campo de permanentes disputas e negociações em torno de disposições, princípios de visão e divisão do mundo e das coisas” (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

Ao pensarmos para além do currículo como propõe Junqueira (2013), para além de práticas docentes, como aborda Vianna e Finco (2009), as Pedagogias de Gênero como um produto cultural e social, do qual sempre existiu, pois atua no corpo e na subjetividade do sujeito, ditando e estabelecendo padrões de conduta em recortes históricos e de grupos sociais, sendo mais ou menos inclusivas com as diferenças, com os sujeitos desviantes da norma. E, como bem afirma Finco (2020, p. 160). “Se ser menina fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal,” nas relações sociais de gênero.

As Pedagogias de Gênero, como estamos mostrando neste estudo, são e estão ali, estruturadas e costuradas de uma geração para a outra, nos adultos que a repassam para as crianças, que repassarão aos seguintes. É como um ciclo que se renova e se repete, se refaz e desfaz, configurando a subjetividade ao modelo esperado se seu tempo.

Elas estão, por exemplo, na fila que segrega meninos e meninas, nunca questionada, porque sempre foi feita dessa maneira. Nos brinquedos, no caderno, na alfabetização e nos estigmas repassados, no olhar de estranheza para o diferente. Isso nos faz pesar que as disputas políticas de agentes conservadores, no atual contexto brasileiro, pela retirada dos termos de gênero e de orientação sexual dos Planos de Educação e do currículo prescrito, não necessariamente vão retirar

os enunciados do gênero do cotidiano escolar ou do currículo em ação. O currículo em ação se constitui o que chamamos de pedagogias de gênero, porque educam os corpos masculinos e femininos de acordo com o padrão cultural.

Assim, a escola é um arsenal que regula e normaliza gênero e sexualidade. E “se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as).” (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

O caráter social dos corpos masculinos e femininos vai muito além da construção das diferenças físicas e biológicas. Refletir o papel da interferência da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos é fundamental (VIANNA; FINCO, 2009). Nesse sentido, acredita-se que as Pedagogias de Gênero estejam constituídas e emaranhadas às Pedagogias Culturais, sendo assim, produto cultural, presente em diversas culturas, lugares e tempos e, sem dúvida, operando no ambiente escolar.

Junqueira (2009, p. 487) exemplifica os modelos de masculinidade e feminilidade “em frases como ‘vira homem, moleque’, tão comumente relatadas em outras pesquisas como citado neste escrito, além de pressupor uma única via natural de amadurecimento para os ‘garotos’ (que supostamente devem se tornar ‘homens’), subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade.” Ainda, outros exemplos de controle, podem ser o controle dos corpos femininos para serem meigas, delicadas, submissas. Então, nesse sentido, busca-se concretizar e reforçar o caráter biológico e físico para a imagem do corpo masculino e feminino; masculino como forte, resistente e bruto; feminino como frágil, delicado, dócil. Este dualismo é reforçado ao percorrer as escolas e notar a generificação dos espaços e das práticas, onde as fronteiras de gênero são binariamente demarcadas (JUNQUEIRA, 2013).

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia. O fato de pedir para a menina realizar alguma tarefa de limpeza e para o menino carregar algo pesado já demonstra que as expectativas são diferenciadas (VIANNA; FINCO, 2009; BERTUOL; QUARESMA, 2015). Acreditamos que não seja intencional, na maioria das vezes estes reforços de expectativas para os papéis de gênero. Eles acontecem e vão acontecendo, muitas vezes sem um olhar crítico para estas atitudes, resultando na conformidade.

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos se apresenta no controle dos sentimentos, nos movimentos corporais, no desenvolvimento das habilidades sociais e dos modelos cognitivos de meninos e meninas. Este processo reflete nas expectativas sociais e culturais que os papéis de gênero carregam (VIANNA; FINCO, 2009).

Pedagogias de gênero estão transcritas quando “meninas e meninos desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e feminilidade.” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273). Mesmo sendo irmãos, parentes, ou alunos sentados na mesma sala, meninas e meninos são educados de maneiras

diferentes. Para Vianna e Finco (2009), a diferença está na maneira como o(a) mediador(a) olha e interage com as crianças.

“É também considerado comum que meninas e meninos desenvolvam seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e feminino.” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 275). Em outras palavras, é comum que crianças busquem corresponder às expectativas de figuras de autoridade como pais e professoras(es) em troca de recompensas, como atenção, consideração, afeto.

No artigo aqui descrito de Vianna e Finco (2009), as pesquisadoras trazem relatos de dois casos distintos: o menino que se vestia de noiva e a menina do tênis de dinossauro. Estas crianças são vistas como desviantes por se submeterem a seguir suas próprias escolhas, mesmo que sejam diferentes das escolhas dos colegas. E como complementam as autoras, “contudo, mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se.” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 280).

E mesmo frente às opressões que crianças sofrem de diferentes instituições e hierarquias, meninos e meninas ainda possuem o potencial de exercitar outras habilidades, de experimentar, de inventar e de criar, lembrando-nos que o modo como são educados pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos (VIANNA; FINCO, 2009).

Com a leitura e análise destes artigos e produções científicas, compreende-se que nunca há um julgamento neutro perante as diferenças. Práticas e políticas de educação entram em divergência. De um lado, a escola, as pessoas, a redoma social, do outro, as políticas pensadas para coletivos e podadas por grupos reacionários. Nota-se então um conflito, pois aquele que foi silenciado busca outros meios de se expressar.

Por meio dos estudos de Vianna e Finco (2009), Junqueira (2013), Finco (2020) e Bertuol e Silva (2015), compreendemos que as relações de gênero ou as pedagogias de gênero estão presentes na educação, podendo ser de uma maneira mais inclusiva ou mais conservadora, isto é, produzindo relações mais equitativas ou reproduzindo processos de desigualdade, hierarquização e exclusão social.

A partir das considerações teóricas, que apresentamos neste artigo, definimos as pedagogias de gênero como um conjunto de normas, práticas, relações de poder, saberes e representações acerca do masculino e do feminino, que são mobilizadas no espaço escolar ou não escolar e, mesmo que, de forma sutil, invisível ou silenciosa, operam educando corpos e produzindo subjetividades conformadas ou não com as normas convencionais de gênero. Elas, de certa maneira, resultam ou se vinculam à processos culturais que são reproduzidos em um determinado contexto social, de modo que estão constituídas e emaranhadas às Pedagogias Culturais, como bem tem afirmado Meyer (2003).

O fato é que, não há como fugir. As pedagogias de gênero estão presentes na educação escolar ou não escolar. Por mais que o termo “gênero” seja apagado ou silenciado dos documentos que materializam a política educacional, não significa que ele não existe. Mesmo que os setores

conservadores disputam o termo gênero e orientação sexual, retirando tais termos dos Planos de Educação e da Política Curricular, como evidenciamos aqui, ele continua sendo enunciado por meio das normas, das práticas escolares, das representações dos sujeitos que atuam na educação e mobilizam ações. Ou seja, pedagogias que educam e conformam os corpos de acordo com as convenções culturais de gênero. Assim, impor uma agenda conservadora para não falar de gênero na escola significa negar que existam matrizes e códigos de conduta que ordenam e comandam subjetividades. Eles permanecem lá, e são transcritos de diversas maneiras, como bem evidenciamos no decorrer deste artigo

Palavras-chave: pedagogias de gênero; gênero; educação.

REFERÊNCIAS

BERTUOL, Bruna; SILVA, Denise Regina Quaresma da. Estás sempre chorando? Tu é de açúcar? Pedagogias de gênero na educação infantil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 68, p. 137-150, 2015.

BUTLER, Judith. Ato performático e a formação dos gêneros: um ensaio sobre a fenomenologia e teoria feminista. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 213-234.

FINCO, Daniela. O que nos ensinam meninas e meninos quando escapam das fronteiras de gênero? In: VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília (org.). **Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas**, n. 4, p. 171-189, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário - A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e Educação: teoria e política**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 49-82.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS RELATIVAS AO ENSINO DO CONTRAPONTO NO CHORO EM CURSOS SUPERIORES DE MÚSICA

MENDES, Sólton de Albuquerque
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)¹
solonmendes.cecult@ufrb.edu.br
Financiamento: UFRB

O problema que permeia grande parte das questões apresentadas neste trabalho é o aprofundamento de estratégias teórico-aplicadas relativas à polifonia e contraponto na música popular. Através de minha atuação como docente do curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira do CECULT/UFRB², percebi uma certa lacuna em relação a referenciais teóricos que embasem uma prática docente atualizada para componentes que de alguma maneira, tratem de aspectos relativos à polifonia e/ou contraponto. A falta de modelos pedagógicos adaptáveis a realidade e musicalidade dos discentes do curso surgiu como um problema para componentes curriculares como “Criação, Percepção e Práticas Musicais I” (1º semestre); “Aprofundamento de Estudos Musicais I” (2º semestre) “Contraponto I” (4º semestre) e “Contraponto II” (5º semestre).

A ausência de uma tradição teórica no âmbito do contraponto aplicado à música popular, sobretudo em língua portuguesa, surge como um desafio para pesquisadores e educadores que desenvolvem seus trabalhos em cursos de música popular. Este desafio parte da necessidade de suporte teórico para componentes curriculares destes cursos, relativamente novos no Brasil. Apesar de existirem livros, como o *Contraponto em Música Popular: Fundamentação Teórica e Aplicações Compositivas*, de Carlos Almada, que abordam diretamente o assunto, falta ainda maiores sistematizações e recortes mais profundos. Apresentaremos um dos recortes desta pesquisa, que trata do Contraponto no Choro e sua possível utilização pedagógica em cursos de graduação em música popular, baseando-se nos duos entre flauta e saxofone tenor compostos por Pixinguinha e Benedicto Lacerda.

O presente recorte faz parte de uma pesquisa mais ampla, iniciada em 2016 e registrada no núcleo de pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia sob o título de *Contraponto Aplicado à Música popular: Aspectos Teóricos e Práticos*, tendo como objetivo geral a pesquisa e aprofundamento de estratégias teórico-aplicadas relativas à polifonia e contraponto na música popular, através de revisão bibliográfica, análise de obras e aplicações composicionais. Em relação aos objetivos específicos do presente recorte, buscamos realizar uma revisão bibliográfica

¹ Professor de arranjo e composição, nível Adjunto 2C dos cursos de Licenciatura em Música Popular Brasileira e Produção Musical do CECULT/UFRB, atualmente é pós-doutorando no PPGMUS da UDESC sob supervisão do prof. Dr. Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas

² O curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira, do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CECULT/UFRB) iniciou em 2018, sendo sua proposta pedagógica inovadora e pautada em novas abordagens para o ensino da música popular.

juntamente com análise de partituras do gênero choro, com a finalidade de extrair parâmetros para criar uma metodologia aplicada ao contraponto no choro, com aplicabilidade em alunos de extensão e graduação em música.

Adotamos uma abordagem metodológica mista, envolvendo aspectos da pesquisa experimental, bibliográfica, fenomenológica, qualitativa, quantitativa. A prática composicional e criativa constitui parte intrínseca do projeto, visto que o fenômeno composicional necessita ser observado através dessas duas facetas, a teórica analítica e a composicional. Segundo Almada (2013, p. 43), no "contraponto aplicado à música popular, as regras se diluem e viram fruto dos regionalismos e demandas tanto do mercado quanto da cultura popular em si." Realizamos uma revisão bibliográfica de trabalhos que abordem contraponto tradicional, teoria da *Gestalt*, além de análise de partituras (barrocas, choro – duetos de Pixinguinha, big bands, transcrições de claves de matriz africana, além de obras de músicos situados na fronteira entre o erudito e o popular (MOTTE, 1991).

Realizamos um levantamento dos padrões recorrentes através de análises de obras representativas, dentro dos duos de flauta e saxofone tenor de Pixinguinha e Benedicto Lacerda (Pixinguinha é considerado o pai da estética de arranjos na Música Popular Brasileira). Através destes dados, realizamos uma série de procedimentos que foram aplicados em forma de exercício composicional coletivo (realizado em projeto de extensão *Coletivo Novos Cachoeiranos*, vinculado ao CECULT/UFRB), resultando em composições próprias dentro do estilo contrapontístico de Pixinguinha. Diether de La Motte, em seu método de contraponto, dedica um capítulo a técnica compositiva Bachiana, enfatizando a escrita imitativa, justamente aquela que nos interessa por seu teor de similaridade em relação a obra de Pixinguinha, sobretudo nos contrapontos entre saxofone tenor e flauta. Por fim, desenvolveremos modelos composicionais para serem aplicados nos alunos do curso de Música Popular Brasileira de nosso centro.

Podemos encontrar duas abordagens hegemônicas relativas ao estudo do contraponto, sendo uma delas da tradição do estudo do contraponto modal, tendo como modelo obras do compositor Palestrina (geralmente abordando as cinco espécies³), baseadas no famoso tratado de Johann Joseph Fux, *Gradus ad Parnassum*, de 1725). A outra abordagem geralmente utiliza como modelo a prática estilística do contraponto tonal do século XVIII, tendo em Johann Sebastian Bach seu grande modelo. Alguns autores identificam estas duas abordagens como "Contraponto estrito" e "Contraponto Livre". Podemos identificar diversas ramificações, metodologias híbridas e adaptações de aspectos estruturais derivadas das abordagens supracitadas.

Segundo Carvalho (2002), estes modelos são hegemônicos nas universidades brasileiras, sobretudo em curso de formação erudita, fornecendo aos estudantes familiaridade na estruturação e morfologia musical de gêneros musicais da renascença e barroco. Porém, as necessidades, aptidões e demandas dos discentes em cursos de licenciatura música popular brasileira exigem uma abordagem múltipla, que não se restrinja a um único recorte ou gênero de música erudita, e que aborde a música popular. Ao mesmo tempo, determinados aspectos do chamado contraponto

³ As cinco espécies referem-se a abordagem utilizada no famoso tratado de Johann Joseph Fux, *Gradus ad Parnassum*, de 1725.

tradicional ainda podem ser úteis, devido a sua perenidade e transponibilidade técnica aplicável a diversos gêneros diferentes. Segundo Tragtenberg (1994, p. 18):

Analisando esses volumes, que representam importantes revisões teóricas do contraponto, foi possível reconhecer os elementos perenes que atravessam os diferentes períodos de reelaboração teórica. Tal perenidade deve-se ao fato de que são elementos ligados à própria natureza do som. Sendo assim, devem ser preservados e transmitidos numa representação atual da técnica.

O autor Diether de La Motte, em seu livro de Contraponto, adota uma abordagem histórica, começando pelo contraponto do período medieval, tendo como modelo o compositor *Perotinus*, seguindo o percurso histórico e culminando em compositores do século XX. No capítulo que trata do contraponto Bachiano, o autor apresenta uma abordagem vertical do contraponto tonal, denominando este de “contraponto harmônico”. Neste capítulo, La Motte enfatiza a necessidade de se levar em conta as regras harmônicas típicas do barroco, como fator determinante para a técnica contrapontística deste período. A importância deste autor é apresentar a relatividade das regras, a maneira como um mesmo sistema pode apresentar diferenças significativas em sua realização

Ao abordar a prática instrumental livre, Lívio Tragtenberg, em seu livro *Contraponto: uma arte de compor*, realiza uma catalogação de tipologias contrapontísticas envolvendo contrapontos subordinados e de acompanhamento, que possuem aplicabilidade prática na música popular. O autor considera o contraponto uma técnica perene, aplicável a qualquer estilo:

[...] o contraponto oferece bases seguras que podem ser utilizadas em qualquer estilo musical: dodecafônico, jazz, serial integral, na música popular e na improvisação. Isso porque os princípios básicos do contraponto tonal estão fundados sobre a análise e estrutura da própria natureza físico-acústica do som. (TRAGTENBERG, 1994, p. 16).

Carlos Almada, em seu livro *Contraponto em Música Popular: Fundamentação Teórica e Aplicações Compositivas*, enfatiza justamente os aspectos verticais a serem considerados num contraponto em música popular, afirmando que questões rítmicas e de gênero valeriam apenas para recortes muito específicos. Segundo Almada (2013, p. 129):

[...] o tratamento do ritmo apenas é possível sob uma perspectiva essencialmente prática, dada a inviabilidade de se delinearem para o tópico diretrizes teóricas mais profundas, sob pena de se obter um resultado demasiadamente rígido e distante da própria realidade musical, e, portanto, ineficaz como proposta pedagógica.

Tanto Paula Veneziano Valente (2010), em seu artigo *Pixinguinha e o Modelo Vertical de Improvisação no Choro Brasileiro*, quanto André Repizo Marques (2016), em seu artigo *O contraponto no duo de Pixinguinha e Benedicto Lacerda*, exploram a ideia do pensamento vertical na concepção contrapontística de Pixinguinha. Segundo Valente (2010, p. 492): “No contexto do choro, contraponto ou contracanto é uma melodia de acompanhamento que dialoga com a

melodia principal sendo uma das principais características desta linguagem.” No mesmo artigo, a autora enfatiza a importância do aspecto vertical para a improvisação em Pixinguinha, assim como a maneira que seu improviso estava ligado ao seu contraponto. Já no artigo de André Repizo Marques (2016), o autor, através de análise de partituras do contraponto entre sax tenor e flauta da música Cochichando, aponta diversos momentos onde o sax tenor desenvolve micro-imitações em relação ao material temático da flauta. Apesar de muitos historiadores acreditarem que esses contrapontos foram improvisados, eles se assemelham a técnica contrapontística Bachiana, tanto nas relações motivicas entre as vozes, quanto no caráter vertical, que Diether de La Motte chama de *Contraponto Harmônico*.

Dentro desta perspectiva, vislumbramos algumas possibilidades de estudos polifônicos/contrapontísticos aplicados à música popular. Iniciamos em 2016 o estudo⁴, análise, catalogação e criação de algumas tipologias polifônicas e/ou contrapontísticas, tais como: 1) contraponto no choro; 2) polifonia baseada nas claves de matriz africana do Recôncavo Baiano; 3) polifonia ou contraponto de riff's; 4) contraponto de “blocos” em arranjos de big band; 5) contracantos subordinados na música popular; 6) contraponto por funções instrumentais nas Filarmônicas do Recôncavo. O presente trabalho apresenta o recorte do primeiro item, contraponto no choro.

Em relação ao contraponto no choro, um dos objetos de estudo são os contrapontos de sax tenor e flauta de Pixinguinha. Neste tópico, os estudantes poderão desenvolver o fator vertical do contraponto ligado ao sistema tonal. Apesar do fato de muitos destes contrapontos terem sido criados de improviso por Pixinguinha, é possível distinguir certos padrões e escolhas de notas que tornam este contraponto harmônico, fundamentalmente tonal, assim como era o contraponto de Johann Sebastian Bach e descrito por Diether de La Motte como “Contraponto Harmônico”. No exemplo abaixo, podemos observar a maneira como o contraponto em Pixinguinha é diretamente associado ao aspecto vertical, ou seja, aos acordes e progressões harmônicas que ocorrem em decorrência da fraseologia musical e sintaxe tonal:

Figura 1 – Transcrição dos compassos iniciais do contraponto entre tenor e flauta de “André de Sapato Novo”, de Pixinguinha

The musical score shows the first four measures of the piece. The key signature is G minor (one flat) and the time signature is 2/4. The top staff (Tenor Saxophone) and bottom staff (Flute) are shown. The chords are Gm, Cm7, D7/F#, and Gm. The melody in the Tenor Saxophone part starts with a quarter rest, followed by a quarter note G, and then a series of eighth notes. The Flute part starts with a quarter note G, followed by a series of eighth notes.

Fonte: o autor.

⁴ O projeto de pesquisa *Contraponto Aplicado à Música Popular: Aspectos Teóricos e Práticos*, de minha autoria, está registrado na UFRB desde 2016.

Mesmo sendo improvisado, percebemos elementos motivicos no contracanto, assemelhando-se com elementos do contraponto Bachiano, sobretudo aqueles encontrados nas invenções a duas vozes.

É importante frisar que o projeto de extensão *Coletivo Novos Cachoeiranos*, orquestra popular com 22 instrumentistas, existe como espaço de experimentação e suporte para a pesquisa em Contraponto aplicado à música popular, e também para atividades de ensino, sendo, portanto, uma parceria entre ensino, pesquisa e extensão. Se trata de um processo educativo experimental, com o intuito de explorar possibilidades didático pedagógicas relativas ao ensino de técnicas avançadas de arranjo e composição na música popular. Os resultados aqui apresentados referem-se a um recorte da pesquisa, com o intuito de buscar (e também criar) referenciais teóricos que embasem uma prática docente atualizada para componentes que tratem da polifonia e/ou contraponto aplicada à música popular.

Através de análise de partituras, observamos a semelhança no tipo de construção motivica/polifônica utilizada por Johann Sebastian Bach em suas invenções a duas vozes, porém no caso de Pixinguinha, existem relações politemáticas entre as duas partes (saxofone tenor e flauta). No caso da música intitulada *Proezas de Sólon*, de Pixinguinha, observamos as seguintes situações (que foram organizadas em forma de regras e aplicadas em exercícios de contraponto). Nesta música, o contraponto de saxofone tenor utiliza seis figuras rítmicas que se recombina e se alternam (com exceção da figura rítmica 6), além disso, em 90% do tempo utiliza regras contrapontísticas condizentes com a técnica Bachiana, e quando diverge é através de estereótipos de utilização, como a aplicação de dissonâncias não preparadas através de 4as e 7as como suspensões, e aparecimento de 5as diretas.

Existe uma abundância de arpejos (em torno de 50% do trecho musical), aparecem oito sincopas (ver exemplo 2, figura rítmica 1 de semicolcheia – colcheia - semicolcheia); seis figuras de 4 semicolcheias (figura rítmica 3), sendo quatro arpejos direcionais e dois arpejos quebrados. Figuras de Notas do acorde (figura rítmica 2, colcheia pontuada com antecipação de semicolcheia) – em torno de 14%. A figura rítmica 5 aparece com 25% das proporção temporal da música, e a figura rítmica 6 aparece somente uma vez, sendo a única figura não recorrente. No exemplo abaixo transcrevemos o contraponto de saxofone tenor da primeira parte da composição *Proezas de Sólon*, de Pixinguinha.

Figura 2 – Contraponto de saxofone tenor – Proezas de Sólon

The image shows a musical score for tenor saxophone in 2/4 time, key of B-flat major. The score is divided into three systems. The first system contains measures 1-6, with measures 1-4 circled and labeled 'fig. 1', 'fig. 2', 'fig. 3', and 'fig. 4' respectively. The second system contains measures 7-13. The third system contains measures 14-15, with measure 14 circled and labeled 'fig. 6'. The notation includes various rhythmic patterns and melodic lines.

Fonte: o autor.

O saxofone tenor segue um caminho melódico com características independentes, porém com extrema complementaridade em relação a melodia da flauta, como podemos observar na transcrição do exemplo abaixo:

Figura 3 – Contraponto entre Flauta e Saxofone Tenor – Proezas de Sólon (c. 1 – 8)

The image shows a musical score for flute and tenor saxophone in 2/4 time, key of B-flat major. The score is divided into two systems. The first system contains measures 1-4, with the flute part on the top staff and the tenor saxophone part on the bottom staff. The second system contains measures 5-8, with the flute part on the top staff and the tenor saxophone part on the bottom staff. The notation includes various rhythmic patterns and melodic lines.

Fonte: o autor.

Através destas análises realizamos uma série de exercícios que resultaram em algumas composições que apresentam características musicais recorrentes em aspectos morfológicos do repertório abordado. O exemplo abaixo demonstra um trecho de uma das composições criada por discentes, que inclusive chegou a ser apresentada em concertos diferentes estados do Brasil e também em concertos na Colômbia, executados pelo Coletivo Novos Cachoeiranos, projeto de extensão do CECULT/UFRB que tem parceria com a nossa pesquisa, servindo de laboratório

para os experimentos composicionais frutos das pesquisas desenvolvidas no âmbito do contraponto aplicado à música popular.

Figura 4 – Trecho de composição realizada por discentes da UFRB utilizando as técnicas desenvolvidas no presente trabalho

Chorinho barroco No 1

Felipe Passos, Igor Fraga, Matheus souza, Victor Souza, Aristides Neto, Sólon Mendes

The image displays a musical score for 'Chorinho barroco No 1'. It features two systems of staves. The first system includes Flauta 1 (Flute 1) and sax tenor 2 (Saxophone tenor 2). The second system includes Fl. 1 (Flute 1) and sax 2 (Saxophone 2). The music is in 2/4 time, key of D major, and marked 'mf'. The score shows a complex contrapuntal texture with various rhythmic patterns and melodic lines.

Fonte: o autor.

Através da pesquisa desenvolvida, conseguimos realizar um recorte importante dentro do Âmbito da música popular brasileira, pois os mesmos parâmetros de contraponto tonal utilizados por Pixinguinha continuaram sendo desenvolvidos por importantes arranjadores da indústria cultural ligados a música popular brasileira, sendo portanto, técnicas seminais para o desenvolvimento de uma abordagem teórico para o estudo do /contraponto aplicado à música popular.

Retomando a nossa percepção como docente – ou seja a lacuna citada na introdução deste que apontava a ausência de referenciais teóricos que embasem uma prática docente atualizada para componentes que tratem da polifonia e/ou contraponto; bem como a falta de modelos pedagógicos adaptáveis a realidade e musicalidade dos discentes (tanto do curso de Licenciatura em Música Popular Brasileira da UFRB, assim como alunos de extensão do projeto *Coletivo Novos Cachoeiranos*), podemos considerar que a elaboração de exercícios direcionados a técnica específica da música popular brasileira trouxe resultados positivos. Os discentes alcançaram resultados musicais com alto grau de maturidade em pouco tempo se comparado com o desenvolvimento dos métodos de contraponto tradicionais baseados em FUX. Ademais, as bases do contraponto do choro são aplicáveis a boa parte da música popular brasileira, inclusive esteticamente contrastantes, pois lida com tonalidades e relações verticais associadas a relações horizontais.

Palavras-chave: contraponto; música popular; educação musical; ensino.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Carlos. **Contraponto em música popular**: fundamentação teórica e aplicações composicionais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

CARVALHO, Any Raquel. **Contraponto tonal e fuga – manual prático**. Porto Alegre: Editora Novak Multimedia, 2002.

MARQUES, André Repizo. O contraponto no duo de Pixinguinha e Benedicto Lacerda. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26., 2016, Belo Horizonte. **Anais** [...] Belo Horizonte, 2016. p. 1-9.

MOTTE, Diether de la. **Contrapunto**. Milano: Ricordi, 1991.

TRAGTENBERG, Lívio. **Contraponto**: uma arte de compor. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

VALENTE, Paula Veneziano. Pixinguinha e o Modelo Vertical de Improvisação no Choro Brasileiro. *In*: SIMPOM, 1., 2010. **Anais** [...] 2010. p. 489-496.

PRÁTICAS DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRADES, Vanessa Maghry de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
vanessamaghry.a@unoesc.edu.br

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

O processo do neurodesenvolvimento durante a primeira infância (0 a 3 anos de idade), por ser um período sensível, com maior capacidade de plasticidade cerebral, justifica a ênfase da estimulação precoce, que é caracterizada por ser um sistema de planejamento e ações terapêuticas e educacionais para ajudar as famílias a promover o desenvolvimento dos bebês e crianças de 0 a 6 anos de idade (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Precoce define ações suficientemente antecipadas, que visam evitar, atenuar ou compensar uma possível deficiência da criança. Alguns grupos de profissionais passaram a adotar a expressão “estimulação essencial” para substituir “estimulação precoce”, como tentativa de designar com mais intensidade o significado deste modelo (BRASIL, 1995).

Estudos experimentais realizados nos Estados Unidos pelo Programa Perry, Abecedarian e Centro de Pais e Filhos de Chicago, demonstraram que as crianças que receberam atenção e estimulação adequada na saúde e educação, com manutenção nos programas de acordo com a etapa de desenvolvimento no decorrer da vida, mostraram-se bem-sucedidos na vida adulta, evidências que vão ao encontro com premissas científicas sobre a importância dos primeiros anos de vida para a aquisição de capacidades fundamentais para desenvolver conhecimentos no futuro. Os programas de estimulação precoce contemplados na pesquisa aconteciam em diferentes etapas da vida escolar das crianças, não obstante, eram desenvolvidos dentro das escolas e possuíam alguns aspectos em comum, dentre eles currículos estruturados dentro do próprio processo de aprendizagem, treinamento intenso e específico aos profissionais da educação, atenção individualizada, visita domiciliar e estratégias de monitoramento e avaliação continuada (COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014).

Tendo em vista o documento Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce, com enfoque no “Portador de Necessidades Educativas Especiais”¹, publicado no ano de 1995, que descreve epistemologia, orientações para avaliação dos casos, construção de currículo e potenciais estratégias, a implementação desses programas deve acontecer também dentro do atendimento de Educação Infantil. Considerando esses aspectos esse texto objetiva analisar os benefícios de Programas de Estimulação Precoce praticados nas instituições de Educação Infantil brasileiras tendo como base para essa análise um levantamento bibliográfico efetuado em três plataformas: Portal de Periódicos Capes, Scielo (Scientific Electronic Library Online) e Biblioteca Digital Brasileira

¹ A partir da PEC 25/2017o termo foi substituído por “Pessoa com deficiência”

Eixo 4 – Processos Educativos

de Teses e Dissertações. Utilizou-se os seguintes descritores: "Estimulação precoce" OR "Estimulação essencial" AND "Educação infantil", resultando no total de 95 publicações.

Os filtros utilizados no decorrer do levantamento foram: revisado por pares e o recorte temporal de 1995 até 2020, ano de publicação da Diretriz até o ano da realização da pesquisa. Identificaram-se 89 publicações. Após a leitura, análise de palavras chaves, *abstract* e considerando sua aderência ao objetivo do trabalho, selecionou-se 10 obras. Aplicando quatro critérios de inclusão, chegou-se à quantidade final de 4 publicações, sendo elas: (1) ser relacionado a práticas que são nomeadas e/ou caracterizadas como de estimulação ou intervenção precoce ou estimulação essencial; (2) apresentar práticas, pesquisas e/ou estudos de casos que aconteceram dentro de escola de ensino regular; (3) em instituições brasileiras; (4) e que contemplem a idade de educação infantil (0 a 5 anos e 11 meses).

Para realizar a análise de conteúdo, optou-se pela referência em Bardin (2011), devido as possibilidades de relacionar as áreas de formação da pesquisadora, Pedagogia e Psicologia, pois seja pelo objeto ou pelos métodos, por meio de suas regras de base viabiliza a interpretação de diversos tipos de discurso, para o que se pretende como objetivo.

No Quadro 1 é possível visualizar as publicações selecionadas a partir dos critérios de inclusão e algumas informações relevantes para a pesquisa posteriori, sendo a primeira coluna referente ao código utilizado para citá-las, utilizando a letra "P" para referenciar "Publicação", seguida de um número para sequenciá-las, sequência definida pelo Qualis da revista em que foram publicados (de acordo com a Plataforma Sucupira), sendo P1 a melhor classificação:

Quadro 1 – Publicações selecionadas

Cód. de citação	Título da pesquisa	Autores	Ano	Revista	Qualis
P1	Programas de Intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil	Carolina Santos Soejima e Maria Augusta Bolsanello	2012	Educar em revista (UFPR)	A1
P2	Programas de Intervenção Precoce: o que revelam as teses e dissertações	Ana Regina Lucato Sigolo Candido e Fabiana Cia	2016	Educação: Teoria e Prática	B1
P3	Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês	Carla Skilman Almeida e Nadia Cristina Valentini	2013	Motricidade	B1
P4	Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico	Carolina Cardoso, Leandra Fernandes Procópio e Marcos Procópio.	2017	Revista EDaPECI	B4

Fonte: os autores.

É importante destacar o distanciamento entre o ano de publicação das Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce da Secretaria de Educação Especial (1995) e o ano de publicação mais antigo, sendo 2012.

Das quatro publicações encontradas, duas (P1 e P3) visaram objetivos semelhantes em relação aos programas de estimulação precoce com crianças de 0 a 6 anos de idade. O estudo

P1 abrangeu especificamente toda a educação infantil, atingindo uma amostra mais ampla. O trabalho P3 em quantidade de participantes, praticamente se equiparou com P1, no entanto direcionou o experimento para a faixa etária de 6 a 8 meses de idade, contemplando os berçários das escolas municipais de determinada cidade, o que também tornou sua amostra ampla.

Enquanto P2 e P4 se propuseram a realizar revisões bibliográficas para identificar práticas e pesquisas, sendo o primeiro de forma abrangente, no entanto apresentando possibilidades no contexto educacional, e o segundo com objetivos especificamente direcionados à educação.

Na sequência da análise de conteúdo, utilizando o modelo análise categorial ou temática para organização e comparação das informações coletadas dos trabalhos que contemplaram a investigação (BARDIN, 2011), as publicações foram divididas em dois grupos conforme os métodos de pesquisa: Grupo Experimental, composto por P1 e P3, e Grupo de Revisão, possuindo P2 e P4.

O Quadro 2 ilustra os resultados das pesquisas do Grupo Experimental, organizado de forma que a primeira coluna temática descreve o público-alvo das publicações que passaram por avaliação inicial e final na investigação. A segunda coluna indica a porcentagem de crianças que apresentaram defasagem no desenvolvimento e que, portanto, participaram do programa de intervenção precoce estabelecido pelos autores. Na terceira coluna estão os resultados analisados após aplicação de todas as etapas dos experimentos (avaliação – intervenção – avaliação) e a última apresenta sugestões ou possibilidades que os autores fazem nas considerações finais às instituições participantes da investigação ou em relação a temática de forma generalizada.

Quadro 2 – Análise categorial do Grupo Experimental

Estudo	Grupo avaliado	Grupo que recebeu intervenção	Resultados das intervenções	Sugestões dos autores
P1	63 crianças entre 0 e 3 anos, sendo: 20 de berçário, 20 de maternal I e 23 de maternal II.	As crianças que apresentaram defasagem sendo 58,73% do total das crianças, especificamente: 45% de berçário, 75% de maternal I e 56,52% de maternal II	As crianças que receberam intervenção tiveram significativo progresso no desenvolvimento motor e mental ² . Enquanto as que não receberam, tiveram menor ou pouco progresso.	Considerar a educação infantil como um recurso de prevenção e promoção do desenvolvimento, adotando perspectiva pedagógica de atenção precoce
P3	40 bebês de 6 a 8 meses de idade.	Foram escolhidos aleatoriamente para receber intervenção	O grupo que recebeu intervenção apresentou significativo resultado em relação ao outro, no que diz respeito ao favorecimento do desenvolvimento.	Incorporar intervenções individualizadas e breves na rotina dos bebês Os educadores participantes desse estudo, que em sua maioria possuíam o ensino fundamental e médio, precisariam de capacitação e formação continuada, sendo uma prática complementada pelos familiares no ambiente domiciliar.

Fonte: os autores.

² Escala Bayley III, validada e atualizada no Brasil, substitui desenvolvimento mental por cognitivo.

Os resultados dos estudos P1 e P3 corroboram com práticas Norte Americanas de estimulação precoce no contexto escolar com crianças em idade pré-escolar. Desde o início dos anos 90, IDEA (*Individuals with Disabilities Education Improvement Act*), Lei de Educação de Indivíduos com Deficiências do Departamento de Educação dos EUA (tradução livre), ressalta a importância de identificar precocemente para intervir com crianças com risco de atraso no desenvolvimento, sendo fundamental uma perspectiva Bioecológica (BRONFENBRENNER, 2011), atuando nos contextos naturais da criança. Diferenciando-se da maioria das práticas internacionais, em ambos a aplicação da intervenção ocorreu no formato individualizado, ainda assim, os autores concordam que é possível e significativo inserir na rotina das crianças.

Ambos os experimentos se propuseram a analisar e demonstrar possíveis benefícios de realizar momentos estimuladores no ambiente escolar com o objetivo de evitar atrasos no desenvolvimento, ou reduzir a distância entre o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens esperadas para a faixa etária e a defasagem que os grupos de risco apresentaram nas avaliações iniciais. Como resultado alcançaram significativas progressões na evolução das crianças que receberam intervenção, conseguindo aproximar-se dos níveis de desenvolvimento das crianças que não apresentaram defasagem.

Também se assemelham na identificação da necessidade de capacitação e formação de professores. Em P1 ressalta-se que “a capacitação de educadoras, que repercutam em práticas mais adequadas ao desenvolvimento integral do bebê, complementando com a educação familiar, deve ser primordial no processo de garantir cuidados adequados.” Reforçam que as práticas podem ser em parcerias com prefeituras e universidades. Um exemplo de iniciativa de formação e orientação aos profissionais e familiares, no ano de 2016, com o objetivo de oferecer orientações de “ações de estimulação precoce do desenvolvimento neuropsicomotor, principalmente em casos de alterações decorrentes da Síndrome Congênita do Vírus Zika”, foi elaborado o documento “Diretrizes de Estimulação Precoce”, cujo considera que seu conteúdo pode ser útil, também, para atender a outras condições que possam influenciar no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças na primeira infância (BRASIL, 2016).

No Quadro 3 estão descritas as categorias do Grupo de Revisão. A primeira categoria apresenta a quantidade de estudos que os trabalhos encontraram em suas pesquisas bibliográficas, com alguns especificadores. Na segunda coluna estão as categorias selecionadas pelos autores para análise dos resultados e na última há sugestões de novas ou aprofundamento de pesquisas, ou implementações de ações para melhoria dos programas de estimulação precoce nas escolas, indicadas pelos autores.

Quadro 3 – Análise categorial do Grupo de Revisão

Estudo	Qtdd de estudos encontrados	Categorias de análise de dados	Resultados	Sugestões dos autores
P2	78 trabalhos foram analisados, sendo: - 60 de Mestrado - 15 de Doutorado - 3 de Mestrado Profissional	1) identificação precoce e elegibilidade que congrega as categorias de avaliação e/ou áreas específicas e identificação de fatores de risco/ características infantis/ habilidades	Identificaram que influencia de forma negativa nos programas de intervenção precoce, as avaliações de desenvolvimento serem voltadas apenas para as características infantis, não levando em consideração os fatores contextuais.	Sugerem a sistematização de trabalhos na área de intervenção precoce por compreenderem que há práticas que não estão sendo realizadas com cunho investigativo, sendo um dos fatores que desmotiva o pesquisador, as inúmeras dificuldades impostas para realizá-las neste formato.
		2) as propostas de intervenção/ estimulação	Identificaram que as o ambiente escolar não era propício para o desenvolvimento do público-alvo investigado. Para o público-alvo crianças com TEA, revela que diretrizes clínico-educacionais são ferramentas importantes para nortear profissionais em processos de intervenção. E que o Programa de Currículo Natural Funcional se apresentou-se mais efetivo na aquisição de comportamentos comunicativos e de interação social e para a realização de atividades com instrução direta do professor comparado com o Programa TEACCH.	
P4	13 artigos encontrados, apenas 2 abordavam especificamente as práticas em escolas, e os outros 11 eram voltados para áreas da Saúde	As autoras não deixaram explícito a categorização de análise de dados, no entanto observa-se que dividiram os trabalhos com ênfase na educação x ênfase na saúde	<p>Saúde: identificaram a importância do envolvimento da família nos processos inclusivos, a relevância do toque materno oferecido aos bebês prematuros e posteriormente o acolhimento do pai, que os profissionais não se sentem capacitados para orientar programa de intervenção precoce às famílias e trabalham de forma isolada.</p> <p>Educação: verificaram a importância das práticas de intervenção precoce a permanência da criança no ambiente escolar.</p>	Identificaram a necessidade de garantir formação inicial e continuada aos profissionais que atendem o público de 0 a 3 anos de idade para conscientização e implementação de Programas de estimulação precoce nos Projetos Políticos Pedagógicos das creches e pré-escolas, assim como prevê o Atendimento Educacional Especial e garantir outros serviços de educação especial.

Fonte: os autores.

Em relação a análise de dados poucas são as semelhanças entre os estudos, no entanto os resultados possuem afinidades partindo do pressuposto que em ambos os autores consideram que as práticas de estimulação precoce implantadas nas escolas ou associadas a permanência das crianças neste ambiente, tendem a proporcionar resultados positivos na progressão de desenvolvimento das crianças. Outro aspecto em comum nas considerações, é a necessidade de capacitação e formação continuada com as perspectivas teóricas e práticas da intervenção precoce, aos profissionais da educação que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

Por meio deste estudo, foi possível alcançar a resposta a questão inicial que motivou a investigação: analisar as práticas de estimulação precoce ou essencial realizadas na educação infantil em instituições de ensino regular brasileiras. Constatou-se que são raras as práticas específicas que acontecem no contexto educacional registradas com caráter investigativo, conforme resultados do Grupo de Revisão. Contudo os dois estudos pertencentes ao Grupo Experimental visavam identificar o benefício da intervenção precoce no ambiente escolar, no entanto realizaram os programas de forma individualizada com o público-alvo, não corroborando com as diretrizes e documentos norteadores da educação infantil e da educação especial, que priorizam a implementação dos programas nos currículos do nível de ensino, de forma que favoreça o desenvolvimento de todos (BRASIL, 1995, 2006). Ainda assim, afirmam que é necessário e viável implementar os programas nas rotinas das crianças e bebês. Esse fator pode ser considerado uma limitação das investigações que constituíram o corpus da análise realizada

Ambos os estudos destacaram a importância da capacitação e formação inicial e continuada aos profissionais que atendem a faixa etária investigada como parte da intervenção implementada, oferecendo suporte e orientação teórica e prática para atender as crianças na perspectiva de Intervenção Precoce.

De forma indireta, ficou explícito nessa pesquisa que os trabalhos acadêmicos que ofertam aporte teórico-prático não chegam nos profissionais, assim como são pouco produzidos e encontrados nas revistas e periódicos de educação com boa classificação do Qualis conforme a Plataforma Sucupira.

Frente aos dados encontrados, a autora instiga e estimula as redes e instituições de ensino de educação infantil a promoverem ações de formação continuada aos seus profissionais, por meio de parcerias com universidades e outras áreas afins, para oferecer suporte e orientação adequada, que possam favorecer a implantação de programas de intervenção precoce, e por esta via tornar o contexto escolar realmente propício para as aprendizagens de base, conforme preveem as Leis e diretrizes da educação brasileira.

Palavras-chave: educação infantil; programas de estimulação precoce; profissionais da educação; desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S.; VALENTINI, N. C. Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. **Motricidade**, v. 9, n. 4, p. 22-32, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce**: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o portador de necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil**: saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CANDIDO, A. R. L. S.; CIA, F. Programas de Intervenção Precoce: o que revelam as teses e dissertações. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 332-348, ago. 2016.

CARDOSO, C.; FERNANDES PROCÓPIO, L.; PROCÓPIO, M. Estimulação precoce na educação infantil: um estudo bibliométrico. **Revista EDaPECI, São Cristovão**, v. 17, n. 1, p. 166-186, jan./abr. 2017.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO DE CIÊNCIAS PELA INFÂNCIA. O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. **Estudo nº 1**, 2014.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento cognitivo nos três primeiros anos. In: PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

SOEJIMA, C. S.; BOLSANELLO, M. A. Programas de Intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.

PROCESSOS EDUCATIVOS: AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE PIAGET E KAMII PARA O DESENVOLVIMENTO DO NÚMERO PELA CRIANÇA PEQUENA A PARTIR DE JOGOS EM GRUPOS COMO RECURSOS

SANTOS, Jaciara de Abreu
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
jaciara de abreu@hotmail.com

LOZADA, Claudia de Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
cld.lozada@gmail.com

Os diálogos sobre aprendizagem de número e quantidade são vastos e compreendem uma diversidade de aspectos. A ideia de número e quantidade apresenta-se no que prima a conceituação matemática, de forma que entendemos número como base matemática, tanto que historicamente o surgimento das primeiras ideias de quantidade estavam ligadas à contagem, propriamente ditas e uma forte ligação com as ações do dia a dia, operação elementar da vida individual e social (CARAÇA, 1951).

Sendo assim, este trabalho apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, que tem como objetivo dialogar teoricamente sobre como ocorre a construção do número pela criança pequena, levando em consideração as concepções construtivistas numa visão piagetiana, assim como apresentar também as possibilidades que os jogos em grupos tem para a construção do conhecimento numérico pela criança.

Metodologicamente, trata-se de um trabalho de caráter qualitativo (LUDKE: ANDRÉ, 1986), com uma abordagem bibliográfica (GIL, 2010), trazendo as reflexões teóricas que estão sendo tecidas para construções de materiais didáticos a serem aplicados na Educação Infantil em uma intervenção pedagógica.

Diante desses apontamentos, podemos iniciar falando sobre a construção do sentido de número a partir das pesquisas de Piaget (1976) que evidenciam que o sujeito/criança desenvolve o sentido de número em sua estrutura cognitiva a partir da relação sujeito-objeto. Diante dessa afirmação o autor enfatiza que há um processo de assimilação, acomodação e equilíbrio, ações que compreendem a aprendizagem do sujeito, numa situação na qual a estrutura cognitiva da criança tem que sofrer uma espécie de confronto, pois assim se desequilibra e a posteriori volta a evoluir.

Para além, Piaget (1971) enfatiza que a aprendizagem/compreensão é um processo, assim como também é uma construção que se estabelece a partir do momento em que o sujeito nasce. De tal forma, a partir do nascimento, mesmo já nos primeiros meses de vida, a criança já inicia seus

reconhecimentos sobre a ideia de número, e é o que o autor chama de primeiras percepções ou percepções intuitivas, que são baseadas em ações como, as observações e as percepções auditivas dos bebês, sendo assim uma característica inata como coloca Spinillo (2014), mas que depende da relação do sujeito com o mundo por meio de experiências para desenvolver-se.

De uma forma geral, a intuição de número ocorre assim de uma maneira perceptiva nos primeiros anos de vida, e propriamente o sentido de número ligado à cognição numérica é desenvolvido com mais estrutura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais o sujeito encontra-se em estágios de desenvolvimento mais evoluídos nos quais dispõe de recursos cognitivos que lhe permitem estabelecer relações mais específicas por meio dos diferentes processos mentais.

Roos, Lopes e Bathelt (2014, p. 6) utilizam o termo *sensu numérico* e assim o definem:

Sensu numérico é a capacidade que permite diferenciar, sem contar, pequenas quantidades de grandes quantidades; perceber onde há mais e onde há menos, assim como permite perceber quando há “tantos quantos”, uma situação de igualdade entre dois grupos. O sensu numérico é a capacidade natural que os seres humanos e alguns animais possuem para apropriar-se de quantidades.

Essa definição também aparece no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2014). Cabe dizer, que o *sensu numérico* costuma-se ser evidenciando em crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) quando desenvolvem precipuamente duas habilidades citadas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 52): “(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. (EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).”

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como já pontuamos, é que as crianças iniciam o desenvolvimento do sentido de número com os processos mentais, que auxiliam também na estruturação e compreensão das operações aritméticas básicas. Quando a criança constrói o sentido de número, ela torna-se numeralizada como coloca o PNAIC (BRASIL, 2014, p. 21):

Ser numeralizado significa ter familiaridade com o mundo dos números, empregar diferentes instrumentos e formas de representação, compreender as regras que regem os conceitos matemáticos imbricados nessas situações. Em última instância, ser numeralizado significa ser capaz de pensar matematicamente nas mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto às experiências escolares como a experiências extraescolares que ocorrem antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino. Segundo nossa compreensão, ser numeralizado está relacionado ao que a literatura denomina sentido de número ou sentido numérico.

Por conseguinte, esse caminho de desenvolvimento do *sensu numérico* e do sentido de número perpassam por seis estádios, os quais Piaget (1970) os subdividiu por faixas etárias, atribuindo características que são próprias de cada estágio. Nesse sentido, também enfatiza que cada estágio anterior é fundamental para a evolução, para o próximo estágio. Frisa-se que, de uma forma ampla,

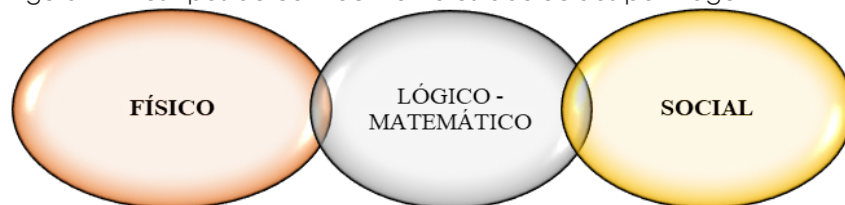
conseguimos observar quatro estádios, sendo os demais subestádios, principalmente inseridos no segundo por serem longos e terem várias características importantes. De tal forma, podemos citar:

- a) sensório-motor (0-18m) – nesse estádio as ações da criança são baseadas mais propriamente nos reflexos e na manipulação dos objetos, assim como o próprio desenvolvimento fisiológico, pois nesse período a criança é um bebê e está tendo seus primeiros contatos com o mundo, as noções intuitivas. Para Piaget (1971), a estrutura cognitiva toma como apoio de desenvolvimento a manipulação dos objetos e a situações que podem ser resolvidas a partir destes;
- b) pré operacional (2 – até 6, 7 anos) – este estádio é bem longo e uma das principais características é a representação simbólica, ou seja, a capacidade de significar objetos ou acontecimentos, através da linguagem, dos jogos simbólicos ou imitações – é um período longo mas fundamental para o desenvolvimento da criança, pois a estrutura cognitiva agora pode ser ressignificada para além da manipulação (externa) dos objetos, iniciando-se o processo de pensar sobre e de abstrair as ações que eram apenas externas (manipulações de objetos, percepções visuais, auditivas);
- c) operações concretas (7–12 anos) – nesse estádio a criança já consegue fazer manipulações logicamente, porém, estas têm que estar ainda conectadas a algo concreto, objetos. nesse estádio a criança consegue desenvolver operações básicas para o desenvolvimento do número, como a reversibilidade, seriação e classificação de objetos;
- d) operações formais (12 anos em diante) – nesse estádio, a criança já se encaminha para a adolescência e posteriormente, a vida adulta. assim, já consegue fazer uso da lógica abstrata, dessa forma, não precisando ter apoio dos objetos, conseguindo então construir hipóteses, fazer deduções, combinar categorias, ou seja, nesse estádio o sujeito já consegue conceituar abstratamente, fazer abstrações.

A partir da compreensão da construção do conhecimento ao longo dos estádios apresentados é possível apontar que é dentro dos estádios que estão postas as relações que são tecidas entre sujeito, objeto e mundo. É nessa relação que o conhecimento sobre o número e a quantidade são construídas.

Kamii (2012) aponta que Piaget estabeleceu três tipos de conhecimentos: físico, lógico-matemático e social.

Figura 1 – Três tipos de conhecimento estabelecidos por Piaget



Fonte: os autores.

O conhecimento físico é um conhecimento externo ao indivíduo, o conhecimento lógico-matemático é interno ao mesmo, assim o mesmo é construído em uma "relação criada mentalmente pelo indivíduo." (KAMII, 2012, p. 18). Essa relação é criada a partir de dois objetos, na qual mentalmente são criados critérios de igualdades, diferenciações, propriamente relações. Então, o número é desenvolvido mentalmente e a coordenação entre diversas relações é o que constrói o conhecimento lógico-matemático. Já o conhecimento social implica nas relações que indivíduo estabelece com os seus pares em diferentes contextos, e as interações sociais produzem conhecimentos e significados.

Nesse processo de construção do sentido de número, a criança desenvolve dois tipos de abstração: reflexiva e empírica. Assim, a abstração reflexiva é construída mentalmente, tanto que "a criança aprende conceitos sobre o número ao abstrair a propriedade de número a partir de vários conjuntos, do mesmo modo que elas abstraem a cor e outras propriedades físicas dos objetos" (KAMII, 2012, p. 19), e conclui-se então que é uma compreensão mental criada a partir das relações entre os três conhecimentos.

A reflexão empírica (ou simples), como Kamii (2012, p. 20) aponta, é construída a partir das relações externas que o sujeito tem contato, no conhecimento físico e social, e são relações mais visuais e auditivas, de compreensão mais rápida e simples, porém, importantes, pois são interdependentes, de forma que "nenhum dos tipos de relação existe sem a presença do outro."

Para Kamii (2012) durante os estágios sensório-motor e pré-operacional, a abstração reflexiva só ocorre juntamente com a empírica, fator que atenta para a necessidade de se oportunizar para a criança todos os tipos experiências com seus conteúdos para que possa construir relações e conseqüentemente, o sentido de número. O número é construído a partir de duas relações que a criança elabora, ordem e inclusão hierárquica.

Segundo Kamii (2012), Piaget entende que a ordem se constitui quando a criança consegue ordenar mentalmente, sem a necessidade de visualizar ou manipular concretamente, e a inclusão hierárquica é quando, mentalmente, a criança consegue fazer inclusões de quantidades menores em quantidades maiores. Assim, a partir do teste de inclusão de classes aplicado por Piaget, crianças de 04 anos de idade não conseguem constituir abstração reflexiva, pois, as mesmas só conseguem pensar no todo, ou em algum elemento do conjunto por vez, não levando em consideração elementos diferentes do conjunto, montando uma relação mental entre várias partes de um dado conjunto.

Kamii (2012) traz esses apontamentos, dado que, para Piaget e Szeminska (1971) a propriedade de desenvolvimento do sentido de número pela criança está intimamente ligada ao desenvolvimento da capacidade de conservação do número pela criança. A capacidade de conservação permite a criança conseguir estabelecer ideias mentais, pois, "não basta de modo algum a criança pequena saber contar verbalmente um, dois, três, etc. para achar-se de posse do número." (PIAGET; SZEMINSKA, 1971, p. 15).

A capacidade de conservar o número permite que a criança estabeleça outros processos mentais, como a correspondência e a seriação, e estas permitem também, desenvolver questões de ordem, cardinalidade e similitude. Esses processos, estão além do que a criança que age intuitivamente consegue realizar (PIAGET; SZMINSKA, 1971), são relações que só podem ser estabelecidas levando em consideração a maturidade mental, o estabelecimento de processos mentais que são criados a partir das experiências que as crianças são expostas, ou que são ofertadas às mesmas.

Nesse sentido, Kamii (2012) faz-nos entender que o número é uma construção gradual, conservando-se primeiramente números pequenos (perceptuais) e posteriormente a sua estrutura lógico-matemática fará conservar grandes números (elementares). Porém, mesmo não sendo ensinados diretamente, a estrutura lógico-matemática pode ter auxílio das implicações pedagógicas, “o professor pode encorajar a criança a pensar ativamente (a colocar coisas em relações) estimulando, dessa forma, o desenvolvimento dessa estrutura mental.” (KAMII, 2012, p. 32).

Para que seja possível ofertar à criança essas possibilidades, é necessário que o professor, enquanto mediador desse processo de construção saiba elencar recursos e organizar o seu uso de forma com que a criança consiga realizar atividades que sejam favoráveis para a organização das estruturas mentais, pois:

O objetivo para ensinar o número é o de construção que a criança faz da estrutura mental. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, à sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. (KAMII, 2012, p. 40).

Kamii (2014) enfatiza, que as relações sociais são fundamentais para que a criança desenvolva o raciocínio lógico-matemático, e traz de Piaget a ideia sobre a finalidade da educação ser “desenvolver a autonomia da criança, que é indissociavelmente, social, moral e intelectual” (KAMII, 2014, p. 33) e que a Aritmética deve ser ensinada nesse mesmo contexto. Por outro lado, cabe colocar que o sentido de número segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) deve ser desenvolvido na Educação Infantil por meio do campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, como podemos ver no quadro abaixo com seus respectivos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e os tipos de abstração ligadas à construção do sentido de número:

Eixo 4 – Processos Educativos

Quadro 1 – Educação Infantil e o desenvolvimento do sentido de número previsto na BNCC

Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Favorece que tipo de abstração
(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	Abstração empírica
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	Abstração reflexiva
(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças	Abstração empírica
(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.	Abstração reflexiva
(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	Abstração empírica

Fonte: os autores.

Deste modo, o professor deve promover diversas situações nas quais a criança possa experienciar e desta forma, desenvolver o sentido de número potencializando os processos mentais que ajudam nesse desenvolvimento com atividades que possibilitam à criança fazer comparação, seriação, sequenciação, classificação, correspondência, conservação e inclusão. O sentido de número é definido desta maneira pelo PNAIC (BRASIL, 2014, p. 21-22):

O sentido de número, ou sentido numérico, pode ser entendido como uma habilidade que permite que o indivíduo lide de forma bem sucedida e flexível com os vários recursos e situações do cotidiano que envolvem a matemática. É uma boa intuição sobre números, sobre seus diferentes significados, seus usos e funções; uma intenção de atribuir significado para as situações numéricas. É algo que se desenvolve gradualmente sem se limitar ao uso dos algoritmos tradicionais ou à formalização própria do contexto escolar.

O documento ainda coloca que três aspectos devem ser considerados sobre o sentido de número, como “sua natureza intuitiva e ampla, seu desenvolvimento gradual e o fato de assumir características específicas em função do conceito matemático ao qual se associa” (BRASIL, 2014, p. 22), sendo que o sentido de número não se restringe aos conceitos aritméticos, embora este seja seu pilar, se expande para outros conceitos matemáticos, como os geométricos e as crianças podem apresentar sentido de número mais sofisticados e menos sofisticados dependendo dos processos mentais que desenvolveram e das experiências que vivenciaram.

Por outro lado, a Kamii (2012, p.70) ainda afirma que “a quantificação é parte inevitável da vida diária”, assim sendo, as próprias situações do cotidiano escolar – em sala de aula – podem auxiliar no desenvolvimento do número, como por exemplo, distribuição de material, divisão de objetos, coletar coisas, registrar, arrumar, votar.

Essas situações também podem ser exploradas dentro de jogos grupais, à medida em que os jogos em grupo são recursos ainda mais potencializadores, pois, além do recurso em si, o mesmo ainda oportuniza a criança vivenciar experiências de relações com outras crianças – fazendo jus ao conhecimento social em ambiente colaborativo. Assim, Kamii (2012) discute alguns jogos que podem

ser usados em sala de aula, com crianças pequenas, que são propícios a ajudar na construção do sentido de número. Vejamos alguns desses jogos e as relações que os mesmos podem desenvolver:

- a) jogos com alvos – possibilitam contagem de objetos, comparação de quantidades;
- b) jogos de esconder – divisão de conjuntos, adição, subtração, cálculo de quantidades de jogadores encontrados e que ainda faltam ser encontrados;
- c) corrida e brincadeiras de pegar – quantidades de objetos, relações de ordem (vários tipos de relação, vai depender da brincadeira escolhida);
- d) jogos de adivinhação – registro de números, relação antes, depois, número faltoso;
- e) jogos de tabuleiro – baralho, memória, batalha – percepção, memória, comparação, divisão.

O trabalho com jogos, na visão piagetiana, traz uma perspectiva muito interessante, posto que é um tipo de recurso metodológico que dá condições de o professor tirar o aluno da passividade e o tornar um sujeito ativo, colaborando também amplamente para o processo argumentativo e evidencia o processo de pensar (KAMII, 2014). É exatamente esse processo de pensar que faz com que a criança, juntamente com outras – durante jogos/atividades grupais, consigam resolver problemas coletivamente, a partir das relações que elaboram e do pensar sobre estas relações – processo de abstração.

Portanto, considera-se que teoricamente, sentido de número, na visão piagetiana é construído a partir das relações e processos mentais e a coordenação dessas relações na estrutura cognitiva da criança, e dessa forma, quando a criança ainda não dispõe desses processos desenvolvidos, a mesma utiliza julgamentos simples para análise, como espaçamentos ou percepções equivocadas com relação à quantificação. Sendo assim, ao invés do professor tentar treinar as crianças para as respostas corretas para tarefas com números, deverá favorecer o desenvolvimento dos processos mentais para que a criança consiga conservar números e posteriormente vir a raciocinar logicamente sobre os algoritmos das operações aritméticas e a implantação de recursos metodológicos – assim como os jogos enfatizados por Kamii – é de fundamental importância, para que a criança possa relacionar objetos e ações matematicamente sendo um fator determinante para uma aprendizagem lógico-matemática.

Palavras-chave: sentido de número; educação infantil; processos educativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão homologada e revisada. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** quantificação, registros e agrupamentos. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da Matemática.** Lisboa: Topografia Matemática, 1951.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 2012.

KAMII, C. Direct versus indirect teaching of number concepts for ages 4 to 6: the importance of thinking. **Young Children**, v. 69, n. 5, p. 72-77, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

ROOS, L. T. W.; LOPES, A. R. L. V.; BATHELT, R. E. Sobre a construção do número. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: quantificação, registros e agrupamentos. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014. p. 6-14.

SPINILLO, A. G. Usos e funções do número em situações do cotidiano. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: quantificação, registros e agrupamentos. Brasília, DF: MEC, SEB, 2014. p. 20-29.

PSICOMOTRICIDADE: MEXENDO, BRINCANDO E APRENDENDO COM O NOSSO CORPO

DALBERTO, Jéssica Puhl
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui)
jessica.dalberto@sou.unijui.edu.br

BRUXEL, Carla Maria Leidemer
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui)
carla.bruxel@sou.unijui.edu.br

CABELEIRA, Marciele Dias Santos
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui)
marciele.cabeleira@sou.unijui.edu.br
Financiamento: CAPES

A psicomotricidade pode ser definida como a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento, suas relações internas e externas. Seu estudo está ligado a três premissas principais: o movimento, o intelecto e o afeto (OLIVEIRA; SOUZA, 2013, p. 9). A psicomotricidade atua no desenvolvimento integral da criança, ajudando a conhecer/reconhecer seu corpo, relacionando-o às suas partes, bem como, utiliza-o para comunicar-se (FONSECA, 2004, p. 13). Quanto à metodologia, utilizamos a abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2018), de caráter descritivo, objetivou o incentivo a prática do movimento em todas as etapas do desenvolvimento da criança, por meio de atividades que além de divertir, criar e interpretar, se relacionam com o mundo em que vivem, auxiliando o controle mental sobre a expressão motora. Nesta perspectiva, desenvolveu-se na Escola Municipal de Educação Infantil Otávio Vitório Bertol no município de Alto Alegre/RS, no ano de 2018, um projeto intitulado *Psicomotricidade: mexendo, brincando e aprendendo com o nosso corpo*. O planejamento das atividades eram mensais, com alternância semanais, respeitando a faixa etária e desenvolvimento de cada criança, ações planejadas pela professora auxiliar. As atividades realizadas foram circuitos físico-motores, diversas brincadeiras antigas e inúmeras coreografias musicais. Concluímos, a partir deste projeto, a importância da psicomotricidade na formação da consciência corporal na criança e das possibilidades de expressão por meio do seu corpo, portanto é relevante promover atividades psicomotoras no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: desenvolvimento; criança; educação infantil.

REFERÊNCIAS

FONSECA, V. da. **Psicomotricidade:** perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.



Eixo 4 – Processos Educativos

OLIVEIRA, A. F. S.; SOUZA, J. M. A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil. **Revista Fiar**: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v. 2, n. 1, p. 125-146, 2013.

“REDE DE SABERES EM TEMPO DE COVID-19”: DIVERSIDADES CULTURAIS E ÉTNICO-RACIAIS NOS CADERNOS DE ATIVIDADES REMOTAS EM SANTO ESTEVÃO- BAHIA

SMIGURA, Marcela Souza Macedo
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
macssmigura@gmail.com

As análises de imagens sobre as diferenças culturais e étnico- raciais presentes nos cadernos de atividades remotas estruturados para Ensino Fundamental Anos finais pela Secretaria Municipal de Educação de Santo Estevão-Bahia no período de pandemia da Covid-19, é o objeto de estudo da presente pesquisa em andamento.

Atualmente como gestora de uma escola do Campo desde 2017, tenho trabalhado com discussões no campo das diversidades étnico-raciais e culturais, convivendo diariamente com crianças e adolescentes de diferentes pertencimentos, que são majoritariamente negras, de baixa renda e residentes em comunidades rurais, diante a problemática propõe-se a seguinte questão orientadora para esta pesquisa: Como as diferenças culturais e étnico-raciais estão representadas nas imagens dos cadernos de atividades remotas desenvolvidos para Ensino Fundamental-Anos finais durante o período de pandemia de Covid-19, no município de Santo Estevão-BA?

Neste campo de estudo das relações étnico-raciais e diferenças culturais, como propõe o uso do conceito por Candau (2011) proponho a análise das representações imagéticas sobre diferenças culturais e relações étnico-raciais adentrando nas discussões sobre as manifestações das artes, reconhecendo o desenho e as imagens como espaço de expressão de diversas ideologias, forma de representação de uma sociedade e dos sujeitos nela atuantes.

Para Candau (2011, p. 35), o termo diferenças esta impregnada de realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

As imagens quando usadas pedagogicamente devem ser analisadas com o intuito da percepção por trás do simples uso para acompanhar um texto ou como a expressão de um texto não verbal.

Quanto aos aspectos metodológicos, para discutir as representações imagéticas sobre diversidade cultural e racial nos cadernos de atividades remotas, a pesquisa será de análise

documental baseada em uma abordagem qualitativa de acordo com Chaves e Sales (2017, p. 2015).

Utilizam de material de qualquer comunicação, habitualmente documentos, periódicos, entre outros, para se realizar estudos comparativos. De maneira geral descreve o texto segundo a forma e o fundo. Para analisar a forma estuda os símbolos empregados e a frequência em que aparecem no caso dos temas se faz necessário interpretar frases classificando em categorias.

Na análise de fundo estuda as referências dos símbolos, tendência do conteúdo e verifica a adequação da comunicação (CHAVES; SALES, 2017).

Neste sentido se fará uso da metodologia de Erwin Panofsky para análise de imagens, no método de Panofsky que se desdobra na iconografia, descrevendo e classificando imagens, e na iconologia, trazendo os valores simbólicos intrínsecos às mesmas. Em especial, a proposta apresentada por Panofsky (2007) em seu livro *Significado nas Artes Visuais*, e se fará um estudo também da semiótica de Peirce, em a *Introdução a Semiótica Peirceana*, Melo e Melo (2015, p. 11) diz que:

A semiótica é a ciência do signo cujo objeto de investigação são todas as linguagens possíveis, ou seja, tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer signo como fenômeno de produção de significação e de sentido.

Neiva (1993) vai explicar que a relação entre análise das imagens Panofskiana e a semiótica são possíveis em se tratando de representações de imagem, por interligar os princípios da história e a semiótica aproximarem-se, entendendo que as séries conexas relacionam iconologia e semiótica, iconológica ou histórico-social, sendo as imagens mediadoras do contexto social do aluno.

Primeiramente para classificar quais imagens representam a relações étnico-raciais e das diferenças culturais, irei apontar as características destas imagens, para isso utilizo das reflexões de Panofsky (1986, p. 48),

É apreendido pela identificação das formas puras, ou seja: certas configurações de linha e cor, ou determinados pedaços de bronze ou pedra de forma peculiar, como representativos de objetos naturais tais que seres humanos, animais, plantas, casas, ferramentas e assim por diante; pela identificação de suas relações mútuas como acontecimentos e pela percepção de algumas qualidades expressionais, como o caráter pesaroso de uma pose ou gesto, ou a atmosfera caseira e pacífica de um interior.

A Representação das imagens, para tratar metodologicamente este conceito se fará uso da análise iconológica e da semiótica, de acordo Neiva (1993, p. 22),

As representações derivariam do "lugar supremo da palavra", onde nomeação e logos são condições conceituais, o nível iconográfico de análise das imagens identifica os textos como chave e ilustração para as configurações visuais e que o ato de representar é um processo incompleto que envolve mais do que convenções, presentes na variedade de produtos culturais expressivos de determinada sociedade, as imagens possuem dois espaços determinantes para a sua percepção: o olhar de quem a produz, ou do autor, e o outro de quem a recebe.

Identificadas às imagens analisar no contexto das representações das relações étnico-raciais e das diferenças culturais as possíveis contradições ou adequações para uma proposta de igualdade racial e cultural.

Separada todas as imagens que dialogam com a diversidade cultural e racial, cada uma será conhecido no seu contexto de produção, partindo para uma análise das imagens com base na Teoria da Sintaxe da Linguagem Visual (DONDIS, 2007), presentes na seção "Leitura de Imagem", para subsidiar as possíveis categorias de análise para os textos imagéticos e para as atividades a eles relacionadas.

Após o conhecimento técnico das imagens que representam as diferenças culturais e étnico-raciais, analisar cada uma e o texto verbal a que foi atribuída, no caso do caderno, o enunciado da questão, comparando o texto verbal com a imagem, esse diálogo será mediado com as bibliografias de análise de imagens, de acordo com Dondis (2007), poderá se utilizar das seguintes categorias: Texto imagético-compositivo (imagens que são a própria composição textual, neste caso imagens que exprimem visualmente as relações étnico-raciais e da diversidade cultural); Texto imagético-ilustrativo (imagens que ilustram o conteúdo de um texto verbal de modo a facilitar a compreensão, exercendo uma relação de complementaridade); e Texto imagético-decorativo (imagens que apenas decoram as páginas e/ou os textos verbais, sem possibilitar um nível de informação adequado à proposta).

Como também serão analisadas as questões do caderno, se fará uso das seguintes categorias de acordo com Dondis (2007), atividades de leitura do texto imagético, que podem favorecer a reflexão sobre a imagem e a temática étnico-raciais e da diversidade cultural. Atividades de decodificação do texto imagético, que encaminham o olhar para uma observação superficial da temática sobre a diversidade cultural e étnico-raciais. Atividades de não leitura dos textos imagéticos, que não se relacionam diretamente ao texto-imagético, ou que se valem da imagem como um pretexto para desenvolver outros assuntos, sendo totalmente descontextualizada da discussão das relações étnico-raciais e das diferenças culturais.

Palavras-chave: diversidade; diferenças; relações étnico-raciais; imagens.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **currículo sem fronteiras**, Lisboa, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CHAVES, Prado Teixeira Micksilane; SALES, Furtado Cristina Sheila. O movimento metodológico da análise de conteúdo na pesquisa em educação: compreendendo a evasão e permanência na educação de jovens e adultos. [S. l.]: Acadêmica Editorial, 2020.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MELO D. P.; MELO, V. P. **Uma introdução à semiótica Peirceana**. 1. ed. Paraná: Unicentro, 2015.

NEIVA, Eduardo. Imagem, história e semiótica. **Anais do Museu Paulista**, n. 1, 1993.



Eixo 4 – Processos Educativos

PANOFSKY, E. Iconografia e iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. *In*: PANOFSKY, E. **Significado nas Artes Visuais**. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 47.

TECNOLOGIA ARDUINO COMO ESTRATÉGIA PARA PROMOVER A MOTIVAÇÃO DISCENTE DURANTE O ENSINO DE FÍSICA

EVANGELISTA, Fábio Lombardo
Instituto Federal Catarinense (IFC)
fabio.evangelista@ifc.edu.br

HACK, Gizela Vanessa
Instituto Federal Catarinense (IFC)
giselavanessahack@gmail.com

AULER, Nysa Kathleen
Instituto Federal Catarinense (IFC)
nysakatheen@gmail.com

A confecção de atividades experimentais destinadas ao ensino de movimentos retilíneos uniformes e uniformemente variados ilustram tanto conceitos básicos da Física quanto da Matemática básica. Para ressaltar a importância desses assuntos, basta verificar a vida entorno às pessoas, permeada por funções, gráficos e tabelas. Por exemplo, ao assistir algum documentário ou reportagem é comum a presença destes elementos. Conquanto, no decorrer do ensino médio é costumeiro encontrar a ausência de conexões entre esses modelos e a prática. O estudo da cinemática e gráficos deveriam ensinar aos alunos como interpretar e compreender informações expressas em diferentes óticas. Entender as variadas representações de fenômenos físicos auxilia não apenas na aprendizagem da cinemática, mas também na aprendizagem futura de outros conteúdos (ARAUJO; VEIT; MOREIRA, 2004).

Este trabalho tem como objetivo principal relatar uma proposta didática no estudo da cinemática na perspectiva da metodologia *Scale-up (student-centered activities for large enrollment undergraduate programs)*. A proposta foi aplicada a estudantes do 1º ano do Técnico em Alimentos integrado ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense, Campus Concórdia, na tentativa de oferecer algo além da metodologia tradicional de ensino, entendida aqui como focada unicamente na abstração matemática, em que o aluno tem a função exclusiva de observador submetido a resolução exacerbada de exercícios.

Existe a valorização da importância da aula teórica e resolução de exercícios, não é isso que se critica aqui. A questão é saber qual o momento de mudar o rumo da aula, visto que a Física tem sua origem pautada em práticas e comprovações experimentais. Nessa perspectiva, houve o esforço em fomentar um espaço pedagógico que promovesse as interações aluno-aluno, aluno-tecnologia, aluno-ambiente, aluno-saber científico e aluno-professor (EVANGELISTA et al., 2019).

Propõe-se a aplicação de uma atividade experimental utilizando LED's e plataforma Arduino para o estudo da cinemática, mais especificamente, o movimento com velocidade constante,

um tema desafiador e pertinente ao ensino de Física no ensino de nível médio. Contudo, cabe ressaltar que a ideia básica não é transferir todos os afazeres discentes à tecnologia. Sendo assim, o experimento proposto não apresenta ferramentas como vídeo-análise (Tracker), aplicativos de Smartphone (Phyphox) e utilização do Arduino com sensores de passagem (Photogates) ou sensor ultrassônico. Acredita-se que tal aparato tornaria o experimento mais caro e complexo, inviabilizando seu uso nas escolas públicas que desejem replicá-la.

Nas fases iniciais do estudo da Física para o nível médio de educação, a complexidade do aparato experimental é inversamente proporcional ao aprendizado. É importante evidenciar isso, pois é notório nas aulas de laboratório como os alunos não se atrevem a arriscar, criar, sugerir, montar e desmontar artefatos tecnológicos com receio de danificá-los, seguindo piamente um roteiro utilizado.

Desta forma, por se tratar de uma proposta para sala de aula, factível a realidade escolar brasileira, optou-se num primeiro momento oportunizar que o aluno se aproprie da linguagem gráfica e saiba construir tabelas de maneira manual, partindo de esboços que não necessitem de papéis milimetrados. Dessa maneira, tendo ele entendido a relação existente entre estes dois constructos matemáticos, passe a modelar matematicamente a respectiva teoria, e assim, avançar para outro nível, utilizando o papel milimetrado ou software para construção e análise dos gráficos.

A Scale-up (*Student Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs*, nestas palavras, “atividades centradas no estudante para programas de graduação com turmas grandes”), é uma metodologia conhecida como “ambiente de aprendizagem ativo centrado no aluno”. Desenvolvida por Robert Beicher na Universidade Estadual da Carolina do Norte, em resumo, trata-se de um conjunto de práticas tornando o aluno ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Neste caso, o estudante não tem a primeira exposição ao conteúdo na sala de aula. Esta proposta traz a prerrogativa de que os alunos se preparem antes de ir para a aula por meio de leituras orientadas. Cabe ao professor discutir o que foi previamente lido e evidenciar os pontos principais, promovendo debates e enriquecendo os diálogos, gerando um ambiente que incentive o compartilhamento dos conhecimentos discentes, questionando e ensinando uns aos outros (BEICHNER et al., 2007).

A tecnologia vem em auxílio ao estudante que, estando imerso em um ambiente interativo, é chamado a observar os fenômenos estudados, coletar dados e analisar a modelagem matemática, usando os laboratórios tecnológicos para permitir as relações aluno-ambiente, aluno-saber científico. Autores como Henriques, Prado e Vieira (2014), ressaltam que o Scale-up se difere pelo uso da tecnologia, em que as aulas contam com atividades projetadas a fim de favorecer as observações dos fenômenos estudados, potencializando o ato de refletir e discutir os saberes com seus pares e com o professor.

Com relação a atividade proposta, inicialmente foi aplicado um teste com o intuito único de verificar os saberes discentes. De uma turma com 30 alunos apenas 3 conseguiram obter

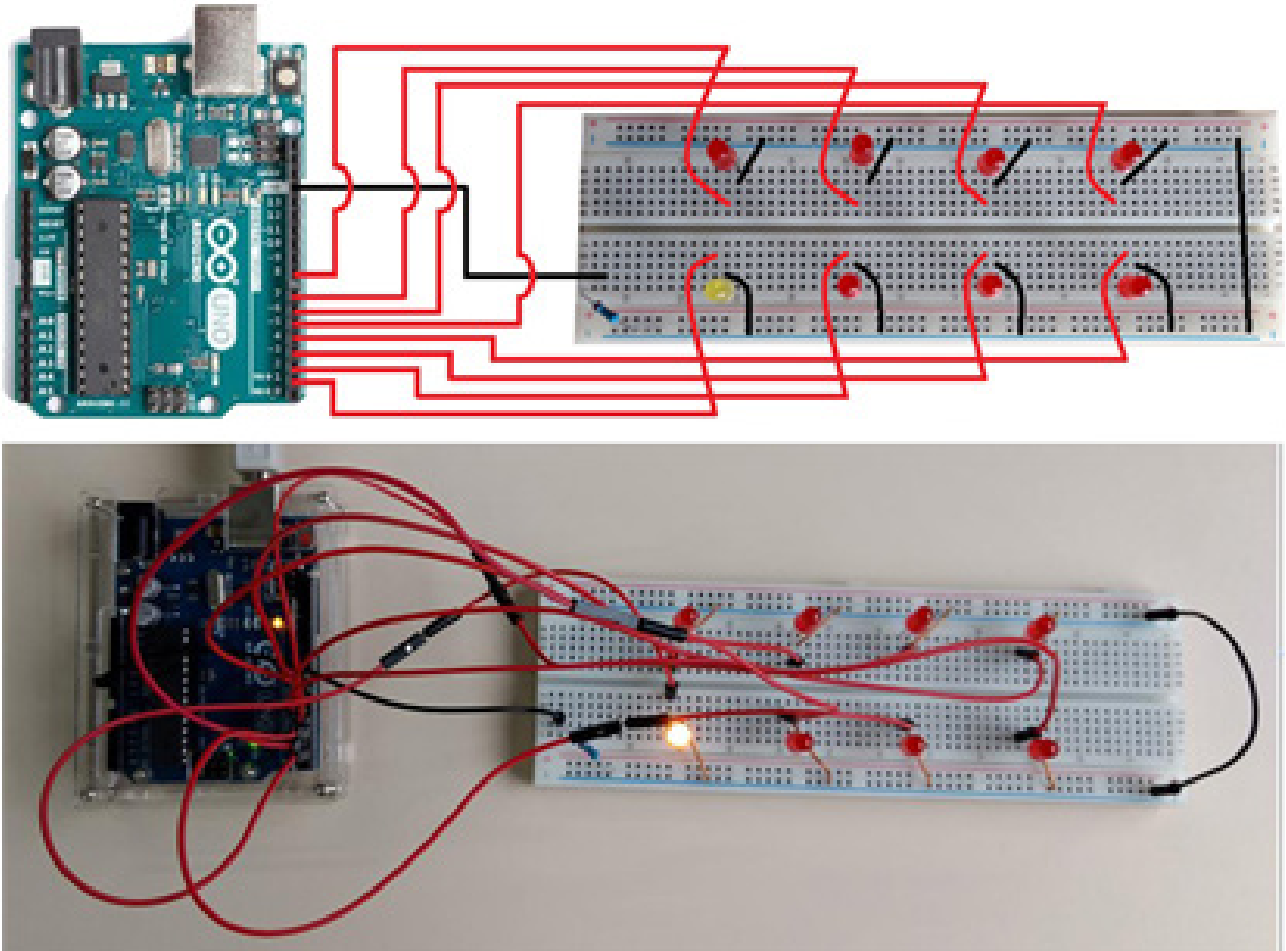
um bom resultado na atividade. A realidade apresentada mostrou que os alunos tinham um conhecimento superficial a respeito da cinemática e da construção de gráfico e tabelas, sendo que alguns chegaram a afirmar que não possuíam conhecimento algum a respeito dos assuntos mencionados. Essa sondagem inicial teve papel importante na preparação para a parte prática, pois permitiu uma visão geral do nível de conhecimento dos alunos envolvidos a respeito da temática da atividade.

Diante deste cenário, decidiu-se ir ao laboratório de Física do IFC e usar o Arduino. Foram realizadas duas aulas em sequência de 45 minutos cada. Os encontros foram estruturados de modo a seguirem três critérios. O primeiro foi iniciar a aula de forma conceitual, para evidenciar os principais pontos teóricos, o segundo foi apresentá-los às novas tecnologias utilizadas durante as aulas e o terceiro foi motivá-los a resolver um desafio tecnológico em grupo, com o mínimo de auxílio docente. Durante as aulas, o kit experimental era composto por 1 Arduino Uno R3; 1 Protoboard 170 pontos; LED's difuso 5 mm (7 vermelhos, 1 amarelo); 01 Resistor de 220 ohms; Jumpers – Macho/Macho (9 de 05 cm, 5 de 10 cm, 4 de 20 cm).

No laboratório havia um notebook, um computador desktop e um projetor multimídia para auxiliar na visualização e alteração das variáveis do código fonte do Arduino. Com relação ao processo de construção do circuito de LED's, foram disponibilizados 3 kits experimentais, um por bancada. Os estudantes foram organizados em 6 grupos com 5 alunos cada, de maneira a favorecer as relações aluno-tecnologia, aluno-professor, aluno-aluno, aluno-ambiente e aluno-saber científico (EVANGELISTA et al., 2019). Cada bancada era utilizada por dois grupos, que revezavam o uso do kit experimental.

Durante a atividade ficou evidente que a tecnologia permitiu aos alunos a exploração dos limites das atividades experimentais chegando a novas compreensões, fato inovador inexistente no método tradicional (EVANGELISTA; DE OLIVEIRA; DE SOUZA, 2019). Com isso, deu-se o início das práticas, motivando-os a montar o circuito do kit experimental (Figura 1). Na atividade o LED amarelo indicava a origem do movimento e os vermelhos sua trajetória.

Figura 1 – Montagem do kit experimental



Fonte: os autores.

Os alunos, por sua vez, demonstraram grande interesse na atividade, participando ativamente, questionando, motivando-se mutuamente a trabalhar no circuito (Figura 2). A afinidade dos alunos com a proposta ficou evidente, confirmando o relato de pesquisas (BENNETT; MATON; KERVIN, 2008; PRENSKY, 2001) que se referem aos alunos como “geração conectada” ou “nativos digitais”. Esses não aprendem como as gerações anteriores, mas sim a partir de experiências, possuindo habilidades em multitarefas e tecnologias de informação e comunicação. Em suma, o sistema educacional atual não consegue alcançá-los de modo suficiente.

Figura 2 – Alunos realizando as atividades



Fonte: os autores.

A ideia geral foi motivar os alunos a observar o movimento da luz no circuito com LED's e descrever o que estavam vendo por meio de tabelas e gráficos. Também se solicitou que identificassem qual a distância percorrida, o deslocamento, a velocidade escalar média e a velocidade vetorial média. O desafio era tirar do real os dados necessários para contar sua história. Fazer a transposição do prático e palpável para as linguagens teóricas. Assim, eles construíram uma tabela referente ao movimento da iluminação dos LED's e um esboço gráfico do respectivo movimento.

A atividade mostrou-se extremamente viável ao perceber que os alunos cooperavam uns com os outros, desde a montagem do circuito até a confecção dos gráficos e tabelas. A escolha por uma tecnologia relativamente simples motivou-os a interagir sem medo com o material. Como resultado observou-se uma turma mais motivada, dinâmica e interessada em aprender, um ambiente permeado por diálogos e trocas de experiências.

Conclui-se assim que, a presente proposta buscou abordar a inovação educacional a partir da relação do ensino com a tecnologia, passível de ser replicada a realidade escolar pública brasileira. Deste modo, inovar a educação não se trata apenas de trazer para o ambiente educacional os artefatos tecnológicos, tampouco se trata de mudar questões metodológicas e didáticas em sala de aula. Na realidade, esses dois universos precisam estar em sintonia no contexto da inovação educacional, especialmente ao levar em consideração os níveis de interação aluno–aluno, aluno–tecnologia, aluno–ambiente, aluno–saber científico e aluno–professor.

Nesse sentido, tecnologia foi tratada de maneira a ser facilmente utilizada e compreendida pelos alunos, entendida como parte de um todo e permeada pela metodologia Scale-up. Essas características objetivam enriquecer as interações pertinentes e potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, muitas barreiras são quebradas quando os alunos conseguem encontrar significado naquilo que estão aprendendo e conseguem perceber que o conhecimento adquirido é aplicável em seu cotidiano.

No âmbito do processo educacional, os alunos devem ser o centro do processo, sujeitos ativos e corresponsáveis, unidos ao professor. Na presente atividade houve indícios que os alunos conseguiram relacionar o conhecimento teórico com o conhecimento prático, encontrando significado no que foi estudado.

Como trabalhos futuros, sugere-se que sejam analisadas em profundidade as cinco interações percebidas no processo a partir do aluno, bem como as percepções dos alunos no processo de aprendizagem a partir do projeto proposto.

Palavras-chave: inovação educacional. ensino de física. Arduino.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ives S.; VEIT, Eliane A.; MOREIRA, Marco A. Atividades de modelagem computacional no auxílio à interpretação de gráficos da cinemática. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, p. 179-184, 2004.
- BEICHNER, Robert J. *et al.* The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project. **Research-based reform of university physics**, v. 1, n. 1, p. 2-39, 2007.
- BENNETT, Sue; MATON, Karl; KERVIN, Lisa. The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. **British journal of educational technology**, v. 39, n. 5, p. 775-786, 2008.
- EVANGELISTA, Fábio L.; DE OLIVEIRA, Lincoln M.; DE SOUZA, Michele M. Relato do ensino de momento de alavanca e lógica de programação no Ensino Fundamental por meio de plataformas eletrônicas. **A Física na Escola**, v. 17, n. 2, p. 35-42, 2019.
- EVANGELISTA, Fábio L. *et al.* O Ensino de Física e Matemática sob a Ótica da Neuroeducação. **Revista do Professor de Física**, v. 3, n. 2, p. 80-92, 2019.
- HENRIQUES, Vera B.; PRADO, Carmen P. C.; VIEIRA, André P. Editorial convidado: aprendizagem ativa. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 36, p. 1-2, 2014.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

TRAJETÓRIAS, LUTAS E SONHOS: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO COM ALUNOS QUE FREQUENTAM O ENSINO MÉDIO

OLIVEIRA, Joice Maria de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
joicemariadeoliveira@gmail.com

TREVISOL, Maria Teresa Ceron
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

“O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia, sem projeto.” (FREIRE, 2019, p. 62). Assim pensava um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX e patrono da educação brasileira. E como não concordar com ele, se o que impulsiona os seres humanos a buscarem novos conhecimentos e saberes são seus objetivos, metas e sonhos?!

Nessa perspectiva, concebe-se o papel da educação na vida dos estudantes. Promover uma educação que faça sentido, que permita ao aluno aprender a “ler o mundo” e não apenas as palavras, para que ele possa atuar no mundo no qual está inserido, pois “desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas.” (FREIRE, 2011, p. 41).

Para tanto, objetiva-se com esse texto relatar e analisar um trabalho desenvolvido com alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da cidade de Anita Garibaldi- SC, em 2021, realizado pela professora de Língua Portuguesa, que, após conhecer o gênero textual que Freire adotava como forma de dialogar com outros sujeitos, a fim de desafiar-los a refletir sobre o papel que temos na sociedade como pais, mães, professoras e professores, operários e estudantes, de construir e aperfeiçoar a democracia. Uma democracia, que segundo Freire (2019), respeita realmente a liberdade dos cidadãos, nos tornando responsáveis pelo desenvolvimento da solidariedade social.

Neste sentido, pautando-se em desenvolver a defesa de interesses partilhados, cultivando relações sociais com responsabilidades individuais e compartilhadas, propiciando a reflexão e o diálogo, realizou-se uma Oficina de Cartas Pedagógicas, com o intuito de promover o conhecimento sobre o gênero textual das Cartas Pedagógicas, como também, instigar o diálogo com estudantes do Ensino Médio da EJA, convidando-os a relatarem um pouco de sua trajetória escolar, os motivos pelos quais não puderam concluir seus estudos na escola regular, bem como, quais são os objetivos e perspectivas de vida ao retomarem seus estudos na EJA, além de relatar o que o conhecimento significa para eles, de modo a conhecer um pouco a respeito das causas e fatores que contribuem para o abandono escolar destes sujeitos, o que constitui um desdobramento do projeto de investigação para o mestrado dessa professora, e quais são os projetos de vida, quais os

sonhos e desejos dos discentes, de modo a compreender se a escola ou o conhecimento está os impulsionando a alcançá-los.

A oficina foi realizada da seguinte forma: diante do cenário pandêmico vivenciado, na qual os alunos podem optar por fazer suas aulas de forma remota, os alunos do Ensino Médio da EJA de Anita Garibaldi foram divididos em dois grupos, um que tem feito aulas de forma presencial e o outro grupo de forma *on-line*.

Dessa forma, com o primeiro grupo de alunos foi trabalhado o gênero textual das Cartas Pedagógicas em sala de aula, com a professora interagindo com eles, esclarecendo dúvidas. Em seguida, através de uma dinâmica, a professora colocou uma música suave de fundo e pediu que os alunos fechassem seus olhos e relembassem das suas experiências quando estavam na escola, lembrando os primeiros dias de aula, os professores e colegas, o que eles mais gostavam, etc. Logo após, a professora entregou um envelope com seu nome como remetente e a cada aluno com seu nome como destinatário. Então, pediu para que o abrissem e leu para eles a carta escrita por ela e convidou-os a respondê-la relatando suas experiências na escola, ficando livres para dialogar sobre os aspectos citados anteriormente.

Já para os alunos que fazem as aulas *on-line*, o diferencial da metodologia foi não ser possível entregar a carta com o envelope, então, a professora leu a carta e tirou foto para os alunos poderem visualizá-la e a devolutiva foi feita através do *whatsapp* da professora também por foto.

Para que uma carta tenha cunho pedagógico essa necessita interagir, comunicar, provocar um diálogo pedagógico. As cartas pedagógicas podem ainda levar quem as escreve a rememorar experiências vividas ou expressar uma ideologia, mas é fundamental que a prática de escrita das cartas pedagógicas, sejam, como defende Paulo Freire, “um ato encharcado de amorosidade e esperança”. (CAMINI, 2012, p. 35).

Considerando que a EJA atende um universo bastante diverso de pessoas, com trajetórias de vida, perspectivas e sonhos distintos, mas que se encontram nesse universo para retomá-los, a EJA torna-se um lugar de aprendizados que se entrecruzam e dialogam entre si, com o compromisso de promover a igualdade e a justiça educacional e pessoal, além da renovação da esperança para cada estudante, uma vez que a educação desenvolve o ser de maneira integral.

A progressiva difusão do pensamento democrático leva, cada vez mais, a se refletir sobre a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa, independentemente do papel profissional que desenvolverá na sociedade. [...] O conceito de “educar para a vida” começa a se estender para um grande número de escolas, nas quais se introduzem novos conteúdos de aprendizagem vinculados não de maneira exclusiva a cadeiras ou matérias ‘pré-universitárias’. Devido a esse novo posicionamento em relação às verdadeiras necessidades da pessoa como ser global que deve responder a todos os problemas que lhe apresenta a vida em sociedade, as diretrizes organizadoras do currículo modificam-se e os critérios que provêm exclusivamente da lógica das cadeiras ou disciplinas situam-se em um papel secundário. (ARROYO, 2006, p. 21).

Para Santos (2003, p. 74):

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não-aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

Os fatores apontados por Santos estão relatados nas cartas escritas pelos colaboradores desse estudo, destinatários das Cartas Pedagógicas, além da ocorrência da prática de *bullying* recorrente em vários relatos, bem como, a falta de incentivo dos pais, que não tinham condições de ajudar os filhos nas tarefas escolares, de comprar materiais e roupas para que eles pudessem frequentar a escola. Somadas às precárias condições de transporte ou a distância percorrida até chegar à escola.

Muitos relatam que a reprovação acabou por lhes frustrarem, e alguns se desanimaram por ter de repetir de ano e se afastar de alguns colegas e amigos.

Além disso, muitos jovens contam que constituíram famílias muito cedo, adolescentes que engravidaram em idade escolar e tiveram que abandonar a escola para poder criar seus filhos e retornam após eles já estarem crescidos.

O que chama a atenção em alguns relatos é de que os alunos que estudavam em escolas do interior sentiam aqueles ambientes mais acolhedores do que os da cidade, inclusive as lembranças positivas da escola se referem aos professores que os ouviam, que entendiam a sua realidade, que os tratavam de forma igualitária, confirmando que a escola precisa acolher e levar em conta as emoções e a afetividade no ato de educar.

Todavia, o fator quase cem por cento destacado para o abandono escolar é a opção entre estudar ou trabalhar. As condições econômicas acabam ocasionando em outros fatores. Ter muitos irmãos, pois os pais definiam quem seriam os que iriam estudar e os que iriam trabalhar. Não ter dinheiro nem para suprir as necessidades básicas. Muitos relatam que sofriam *bullying* por não ter condições de comprar roupas e calçados para ir à escola ou para comprar materiais escolares, dentre outros.

Há consenso quando se trata de como veem a educação como importante para sua vida e uma forma de realizar seus sonhos e projetos de vida, porque a escola é vista como lugar de aprendizado, de crescimento profissional e pessoal, a possibilidade de ter empregos melhores e dar melhores condições de vida para suas famílias.

Vale ressaltar, ainda, que muitos alunos ao fazer a saudação de despedida, agradecem a possibilidade de serem ouvidos, como também, a atenção dada às dificuldades enfrentadas por eles na escola regular, o que permite validar o quão é importante realizar diálogos constantes.

Diante do exposto não se pode deixar de citar novamente o patrono da educação brasileira:

Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a autoestima esfarrapada, não se pode lutar. Desta forma, não se luta contra a exploração das classes dominantes [...] Como não se pode lutar, por falta de coragem, rebeldia, se não se tem *amanhã*, se não se tem *esperança*. Falta amanhã aos “esfarrapados do mundo” [...] (FREIRE, 2019, p. 53).

Infelizmente, por meio dos relatos das Cartas Pedagógicas, constata-se que, a maioria dos alunos da EJA está no grupo dos “esfarrapados do mundo” e são vítimas do poder econômico, pois a desigualdade está expressa nas salas de aula destes educandários. São jovens e adultos que tiveram seus sonhos interrompidos, a esperança ceifada na idade escolar, porém que estão em busca do amanhã, pois apesar de todos os fatores que contribuíram para que eles precisassem abandonar a escola, eles ainda querem lutar não somente por sua sobrevivência, mas por melhores condições de vida para si e para suas famílias. Voltar a estudar é a esperança renovada, é um novo amanhã.

[...] não porque o aluno poderá pretender prosseguir os estudos (ou pelo menos não só por isso), mas porque é preciso que se lhe permita – e já com muito atraso! – o acesso aos conhecimentos básicos necessários à sua participação social mais efetiva. [...] Na organização do conteúdo de cada componente curricular, alguns itens se revelarão indispensáveis e exigirão um tratamento mais detalhado, enquanto outros talvez possam ser tratados com menos detalhes ou até mesmo dispensados. [...] extrair o básico do básico, para que o essencial seja trabalhado... E bem trabalhado. (SAVIANI, 1985, p. 58).

O que se pode observar na atuação dos professores da EJA, é que procuram adaptar o currículo, de modo a conhecer e entender os anseios dos discentes, visando atender aos seus interesses, possibilitando um ambiente afetivo e acolhedor. O professor abandona o princípio da educação bancária para uma educação que se faz em conjunto, que transforma o professor em mediador do conhecimento, visando a qualidade do ensino.

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles esperam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. [...]O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados, segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui. (FREIRE, 2011, p. 39).

Desse modo, para que a educação faça sentido é preciso rever a prática pedagógica, abandonar posturas autoritárias, respeitando e valorizando o conhecimento prévio do aluno, construindo o aprendizado em conjunto, sem pensar no professor como o único detentor do saber. A prática pedagógica precisa estar pautada em uma prática educativo-crítica, propiciando condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (FREIRE, 1996, p. 46).



Para tanto, professores e alunos precisam ser atuantes. Cabe ao professor promover atividades nas quais o aluno possa refletir sobre seu papel na sociedade, que seja capaz de intervir em sua vida e na vida dos que convivem com ele, saber encontrar soluções para obstáculos que porventura aconteçam na sua vida pessoal e/ou profissional, desenvolvendo a capacidade da reflexão para interagir em seu mundo de forma crítica e construtiva a fim de transformá-lo.

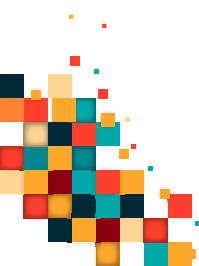
A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta." (FREIRE, 2019, p. 62).

O professor, principalmente da EJA, precisa promover o diálogo constante com os estudantes de modo a incentivá-los a sonhar, a construir projetos de vida e ir em busca de concretizá-los. Seu trabalho torna-se fundamental para mostrar que não importa o passado, mas as possibilidades vindouras, que os recuos e as marchas demoradas não vão impedi-los de conseguir realizar o que almejam. Como diz Freire (2019, p. 77): "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

Considerando os objetivos desse texto, pode-se afirmar, ao menos três aspectos significativos do trabalho realizado: a) as Cartas Pedagógicas realmente se constituem em uma ferramenta eficaz, principalmente, para a realização de pesquisas, a fim de promover um diálogo com sujeitos coletivos, permitindo dar vez e voz aos colaboradores, promovendo a interação e aproximando o pesquisador desses sujeitos, como também, é uma forma de construir sua autonomia, transformando o mundo, o contexto em que se vive, por meio de uma superação constante; b) a importância dos profissionais que atuam na EJA construirão vínculos de confiança com os seus alunos no sentido de se aproximarem de suas intenções, interesses além da organização curricular; c) mesmo tendo abandonado a escola, os alunos veem o estudo como essencial para a realização de seus projetos de vida, por isso retornam por meio da Educação de Jovens e Adultos, pois consideram-na como a ponte para a realização de sonhos interrompidos quando tiveram que evadir-se da escola regular, a fim de conseguir melhores empregos, fazer faculdade ou cursos técnicos para dar melhores condições de vida para si e para sua família.

Neste sentido, é preciso repensar o currículo, as práticas pedagógicas, as ações e comportamentos na escola, tendo em vista a construção de um processo de ensino-aprendizagem que faça sentido, um saber que se torne uma forma de emancipação, de liberdade, de esperança.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é um discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação [...] A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de *resistir*. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo de resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética [...] que inviabiliza a aventura da *liberdade* e a luta por ela. (FREIRE, 2019, p. 45).



Aos educadores e educadoras é imprescindível, portanto, mudar esses discursos, instigar a reflexão crítica, buscar a luta pela atuação em detrimento da acomodação, lutar pela mudança, pela garantia de direitos e promover a justiça e a ética.

Educação é mudança e quem está nesse meio precisa ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Dessa forma, incentivar os estudantes que não tiveram condições de acesso e permanência na escola em idade escolar é devolver-lhes a esperança, a possibilidade de mudança de vida e a concretização de seus sonhos, mostrando-lhes que um novo amanhã é possível.

Palavras-chave: cartas pedagógicas; educação de jovens e adultos; trajetória escolar; projeto de vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; MOREIRA, Antonio Flávio e (coord.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, MEC, 2006.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

SAVIANI, N. **Reflexões e Perspectivas do Ensino Supletivo Municipal**. São Paulo: PMSP/SME/DEPLAN/DOT, 1985.

SANTOS, Maria Lêda Lóss dos. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF, 2003.