Actas Completas

da Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares

JVIPC
Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura
Editora Cravo

ACTAS COMPLETAS DA JORNADA VIRTUAL INTERNACIONAL EM PESQUISA CIENTÍFICA:

INSTITUIÇÕES, SABERES PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Editora Cravo

Comité Científico

Jorge Chinea
(Wayne State University - EUA)

Keila Grinberg
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Brasil)

Leonardo Rosa Ramos
(Università Pontificia Salesiana - Itália)

Marcia Calainho
(Instituto Jurídico Luso Brasileiro - Portugal)

Márcia Maria Menendes Motta
(Universidade Federal Fluminense - Brasil)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil - Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(Universidade Estácio de Sá/Universidade Veiga de Almeida - Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofía Ezequiel de Olaso/Centro de Investigaciones Filosoficas - Argentina)

Thiago S. Reis
(Org)

Actas Completas da Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares

Editora Cravo
Porto, 2021

Copyright © 2021 **Editora Cravo**

Título: **Actas Completas da Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares**

ISBN 978-989-9037-08-3

Direção Editorial
Lou Calainho

Edição e Diagramação
Equipa Editora Cravo

Projeto gráfico e capa
Cida Santos

Grafismo
Sofia Ferreira

Imagem da capa
acervo da Editora Cravo

Conselho Editorial
Lou Calainho
Magno F. Borges
Maria Auxiliadora B. dos Santos

Dados para Catalogação da Obra

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica
(2021 : Porto, Portugal).

Actas Completas da Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares [recurso eletrónico] / Thiago S. Reis (org.). – Porto : Editora Cravo, 2021. 776 p.

E-book (pdf): 10Mb

ISBN 978-989-9037-08-3

1. Educação - Congressos. 2. Ensino Superior. 3. Investigação Científica. 4. Encontro Científico. I. Reis, Thiago S.. II. Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura. III. Título.

CDD: 370

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte desse livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito dos editores e autores.

Editora Cravo
Somos livros, somos livres
Porto, Portugal

www.editoracravo.pt
contacto@editoracravo.pt
+351 960 221 473

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica: instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares

Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica

Organização:

Conjugare
Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura

Apoio:

Editora Cravo

Comissão de Organização

Maria Ferreira
(Universidade do Minho – Portugal)

Márcia Teixeira Cavalcanti
(Universidade Santa Úrsula / FAMATH – Brasil)

Stella Maris Más Rocha
(Universidad Nacional de San Martín – Argentina)

Teresa Vitória Fernandes Alves
(UERJ – Brasil)

Thiago de Souza dos Reis
(UVA/UNESA/UFRRJ – Brasil)

Yanina Benitez
(Instituto de Filosofía Ezequiel de Olaso – Centro de Investigaciones Filosoficas – Argentina)

Comité Científico

Alessandra Frota Martinez de Schueler
(Universidade Federal Fluminense – UFF)

Alexandre Ribeiro Neto
(UERJ/FEBF – Brasil)

Amparo Novoa-Palacios
(Universidad de La Salle – Colombia)

Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida
(Universidade Federal do Pará – Brasil)

Célia Beatriz Piatti
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil)

Daniel Colin
(CENSUPEG – Brasil)

Desiré Luciane Dominschek Lima
(UNICAMP/UNINTER – Brasil)

Eurico Wongo Gungula
(Universidade Óscar Ribas – Angola)

Héctor Cárcamo Vásquez
(Universidad del Bío-Bío – Chile)

Ivanise Maria Rizzatti
(Universidade Estadual de Roraima – Brasil)

Maria da Conceição Barbosa Rodrigues Mendes
(Inst. Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola)

Maria Neves Gonçalves
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias / Instituto Politécnico da Lusofonia – Portugal)

Maydel Angueira Gato
(Univ. de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca" – Cuba)

Micaela Fonseca
(Universidade Lusófona – Portugal)

Monique Montenegro
(Instituto Ensinar Brasil – Brasil)

Moyra Castro Paredes
(Universidad de Talca – Chile)

Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
(Universidade de Aveiro – Portugal)

Oscar Saldarriaga Vélez
(Pontificia Universidad Javeriana – Colombia)

Rosely Aparecida Romanelli
(Universidade do Estado de Mato Grosso – Brasil)

Sebastián Donoso Díaz
(Universidad de Talca – Chile)

Stella Maris Más Rocha
(Universidad Nacional de San Martín – Argentina)

Susana Del Mar Frisancho Hidalgo
(Pontificia Universidad Catolica del Peru – Peru)

Thiago de Souza dos Reis
(UVA/UNESA/UFRRJ – Brasil)

SUMÁRIO

Apresentação.....*15*

Eixo Temático
Modelos e programas educativos: currículos, teorias e práticas

"Es una actividad que sirve para estar todos participando". Las tutorías compartidas en un CEIP de Cantabria.
Noelia Ceballos López / Ángela Saiz Linares.....*17*

Educação brasileira para adultos no contexto da BNCC: ausência e descaso
Sandra Regina de Oliveira Garcia / Céuli Mariano Jorge.....*27*

Escolas Democráticas: os círculos restaurativos no contexto escolar
Priscila Carvalho Monteiro / Marilândes Mól Ribeiro de Melo.....*41*

Matemática cotidiana: estímulo a atenção e aprendizagem diária pela modelagem justa
Fátima Aparecida Kian / Luís Delcides Rodrigues da Silva.....*55*

Memórias meteóricas: narrativas na Educação Infantil
Tainara Navas Costa / Rosane de Azeredo Cunha Siqueira.....*62*

Rousseau: contexto histórico e influências na educação moderna e contemporânea
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse / Emerson Pereira Branco.....*76*

Teorias de currículo: crítica à teoria tradicional e reflexões sobre as teorias crítica e pós-crítica
Tiago Mariano Ferreira / Vitor Valdeci de Lima Sousa.....*87*

Um olhar sobre o Construtivismo Piagetiano: breves considerações
Glaucia Regina da Silva Santos / Glhevysson dos Santos Barros / Maria Aparecida dos Santos Siqueira / Caroline Delfino dos Santos / João Lanzellotti Neto.....*101*

Eixo Temático
Estado, políticas educativas e construção de identidades

"Vamos Ler!": diversão, cultura e política no Rio de Janeiro dos anos de 1930
Teresa Vitoria Fernandes Alves.....*111*

Aspectos normativos da Educação em Direitos Humanos no âmbito do ensino superior brasileiro
Thais Aparecida Dibbern.....*123*

Educação a Distância e Programa Universidade Aberta do Brasil: desafios, avanços e debates contemporâneos
Marcos Rogério Martins Costa / Jonilto Costa Sousa / Patrícia Floriani Mansur.....*136*

Ensino Médio no Brasil: a formação dos jovens em risco?
Sandra Regina de Oliveira Garcia / Eliane Cleide da Silva Czernisz.....*150*

Formação de conselheiros escolares das escolas públicas de Educação Básica: reflexões sobre políticas públicas educacionais no estado do Pará
Ruth Lisboa Pantoja / João Batista do Carmo Silva.....*157*

Judicialização do acesso à Educação: o transporte escolar das populações ribeirinhas do Vale do Ribeira
Luís Delcides Rodrigues da Silva / Fátima Aparecida Kian.....*170*

Santa Izildinha que te abriga e ensina a aprender: Escola como Lugar de memória e ensino
Luís Delcides Rodrigues da Silva / Fatima Aparecida Kian.....*181*

Uma fazenda jesuítica em Cabo Frio e sua relação com a memória local: usos do patrimônio para educação
Thiago de Souza dos Reis.....*189*

Universidades argentinas en el siglo XXI: políticas de inclusión y procesos de privatización
Stella Maris Más Rocha.....*195*

Eixo Temático
Instituições e espaços de ensino formais e não-formais

A experiência de educação não formal na Maré/RJ: (auto)biografia de uma educadora social
Maria Aparecida dos Santos Siqueira / Caroline Delfino dos Santos / João Lanzellotti Neto / Glaucia Regina da Silva Santos / Glhevysson dos Santos Barros.....*204*

A percepção da participação de alunos do Ensino Médio de escola pública, como protagonistas, na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
Adriana Oliveira Bernardes.....*217*

Projeto de extensão como instrumento de educação não-formal para capacitação social: relato de experiência
Eder Rodrigo Gimenes.....*224*

Satélite das sete nascentes: engajamento comunitário através da educação ambiental
Luís Delcides Rodrigues da Silva / Fátima Aparecida Kian.....*238*

Eixo Temático
Organização pedagógica da escola moderna e seus profissionais

A importância da gestão escolar para a permanência e conclusão do aluno no processo de ensino e aprendizagem
Emerson Pereira Branco / Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse.....*247*

Elementos lúdicos e sensoriais: além dos limites da sala de aula no aprendizado da Matemática
Fátima Aparecida Kian / Luís Delcides Rodrigues da Silva.....259

La organización escolar al servicio de la mejora educativa
Ángela Saiz Linares / Noelia Ceballos López.....265

Eixo Temático
Formação de professores e trabalho docente

A docência, o ensino bilíngue e os afetos: os dilemas na constituição docente
Milena Moreira dos Santos / Elvira Cristina Martins Tassoni.....276

A Escrita Académica nos Trabalhos de Fim de Curso: principais traços, motivações e expectativas
Maria da Conceição Barbosa Mendes / Sandra Marisa Nascimento Chimuco /
Angélica Nachiungue Marta Vidal / Narciso Jorge Chimbolo Dumbo.....284

A formação de professores para as escolas do campo: um estudo em dissertações e teses
Celia Beatriz Piatti / Beatriz Araújo Mesquita Guardiano.....300

Afetividade na escolha profissional: professores marcantes
Kalyne Jeuken Teixeira / Elvira Cristina Martins Tassoni.....312

Aspectos históricos da formação de professores para o Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina: do proselitismo às Ciências da Religião
Daniel Fachini / Solange Aparecida de Oliveira Hoeller.....320

Contribuições de uma proposta de acompanhamento de professores em processo de inserção na carreira
Carla Andréa Brande / Laura Noemi Chaluh.....334

Inovação na formação de professores: evidências de desenvolvimento profissional em um programa remoto de formação docente
Sandra Aparecida dos Santos / Katiúscia Raika Brandt Bihringer / Éverton Leandro Chiodini.....348

Letramento científico: estudo de caso do Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física, da Universidade de Brasília (UnB)
Marcos Rogério Martins Costa / Marcello Ferreira.....362

O Programa de Tutoria Educacional da SEMED/Manaus: possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes
Nayana Cristina Gomes Teles.....377

Os professores de Ciências de uma escola municipal em Boa Vista-RR e seus apontamentos acerca da alfabetização científica
Ediane Sousa Miranda Ramos / Jacqueline Godoy de Oliveira / Denis Castro Pereira / Ivanise Maria Rizzatti.....*389*

Os saberes musicais e as TIC na formação de professores de música
Adelson Aparecido Scotti.....*401*

Trabalho pedagógico na Educação Infantil: direitos de aprendizagem e desenvolvimento em tempos de pandemia
Natana Fussinger / Arcelita Koscheck / Martin Kuhn.....*414*

Eixo Temático
"Novas" pedagogias e educação à distância

A importância do letramento digital para o uso das TDIC na prática pedagógica
Emerson Pereira Branco / Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse.....*427*

Abandono e permanência em ambientes de ensino-aprendizagem na modalidade a distância: uma investigação em cursos de especialização
Lúcio Mauro Pereira / José Wilson da Costa / Túlio Magalhães Nogueira.....*440*

Ambiente Virtual de Aprendizagem: um estudo das plataformas na formação no Ensino Superior Público e Privado
Benilda Miranda Veloso Silva / João Batista do Carmo Silva / Carlos Alexandre Sá Sassim.....*451*

Formação de professores: interação entre do Ensino Híbrido (no Brasil) e as tecnologias digitais no ensino fundamental
Fátima Aparecida Kian / Luís Delcides Rodrigues da Silva.....*467*

Metodologias ativas - passado, presente ou futuro?
Fernanda Silva Souza / Jaine Ribeiro Floriano / Laryssa Pereira Floriano / Raquel Alves Fortunato / Monique Montenegro.....*475*

Eixo Temático
Interculturalidade e relações étnico-raciais nas práticas educativas

A História do Ensino de História da África no Brasil: os Centros de Estudos, o Ensino Superior e a Formação Continuada
Cecilia Silva Guimarães.....*492*

Eixo Temático
A escola como lugar de memórias e materialidades

As escolas como lugares de memória: o potencial dos espaços escolares para a preservação da cultura escolar, das memórias e do processo de escolarização
Fernanda Roma Sobreira.....*504*

Contação de histórias como prática pedagógica na Pré-escola
Ana Cláudia Araújo Matos Krul / Héllen Thaís dos Santos.....*515*

Eixo Temático
Interseccionalidade e pesquisa em educação

As pesquisas com foco em Administração Escolar desenvolvidas em Portugal (2007-2019): áreas temáticas e tendências teóricas
Eliane Cleide da Silva Czernisz / Leonor Maria de Lima Torres.....*526*

Contribuições da abordagem etnográfica para pesquisas em Educação
Caroline Delfino dos Santos / Maria Aparecida dos Santos Siqueira / Gláucia Regina da Silva Santos / Glheysson dos Santos Barros / João Lanzellotti Neto.....*537*

Ensino de Língua Portuguesa na EJA: uma proposta para o aprendizado e a pesquisa na perspectiva do letramento digital
Ana Lúcia Farias da Silva.....*548*

Ator coletivo e historicidade: das Jornadas de Junho de 2013 aos protestos de março de 2015 – contribuições semióticas para as Ciências Sociais e para o campo da Educação
Marcos Rogério Martins Costa.....*558*

Eixo Temático
Avaliação em debate: modelos, propostas e teorias

Atividades de imersão profissional como método avaliativo na educação superior a distância: relato de experiência
Eder Rodrigo Gimenes.....*574*

Avaliação em Matemática Partindo do Paradigma da Complexidade
Vagner Euzébio Bastos.....*586*

Os processos avaliativos no novo paradigma da ciência: uma abordagem sistêmica
Marcia Lopes Leal Dantas.....*593*

Eixo Temático
Fontes de financiamento da educação: entre o público e o privado

Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus (PROEMEM): considerações sobre o embate entre as determinações dos organismos internacionais e as demandas locais na construção de uma política educacional
Nayana Cristina Gomes Teles.....*603*

Eixo Temático
Educação Superior: agentes e atores

Normatização da avaliação do desempenho docente no ensino superior em Angola: o que há de novo?
Angélica Nachiungue Marta Vidal / Maria da Conceição Barbosa Mendes.....*617*

A atuação das *think tanks* liberais brasileiras no Ensino Superior e na academia: o caso do Instituto Mises Brasil e do Students For Liberty Brasil
Evandro Coggo Cristofoletti.....*631*

Ensino Superior e formação em serviço: os novos espaços da professoralidade
Christianne Barbosa Stegmann / Elvira Cristina Martins Tassoni.....*645*

Jogos para o ensino de Botânica na graduação: o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem
Leilla Cristina Figueiredo de Sousa / Ádria Giselle dos Santos Lira / Lucas Fonseca de Sousa / Orneane de Castro Pires / Vanessa Holanda Righetti de Abreu.....*657*

O poder do saber fazer em eventos: um destaque para as competências pessoais
Juliana Viégas Pinto Vaz dos Santos / Leticia Godinho Fontes / Ericka Martins de Matos.....*672*

Perspectiva ético-política de la investigación en contextos de formación doctoral
Amparo Novoa Palacios / Johann Pirela Morillo / Adriana Hernández Bocanegra.....*685*

Eixo Temático
Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos

Desenvolvimento de competências práticas na formação de profissionais para atuação no Terceiro Setor: relato de experiência
Eder Rodrigo Gimenes.....*699*

Relação da formação política dos familiares dos formandos dos 3os anos do Ensino Médio de Juiz de Fora com a formação pedagógica dos alunos em tempos de pandemia de COVID-19
Laura de Melo Soares / Cátia Pereira Duarte.....*715*

Eixo Temático
Práticas de Educação Especial e Inclusiva

Educação Inclusiva – um mapeamento de material didático para surdos/mudos de 2015 a 2020
Fátima Aparecida Kian / Luís Delcides Rodrigues da Silva.....*729*

Práticas pedagógicas e práticas educativas: aproximações e distanciamentos com foco na inclusão
Vivian Régia Vale de Oliveira.....*737*

Eixo Temático
Educação especial e inclusiva, género e sexualidade

O Corfebol e a equidade entre os gêneros na escola
Juan Leal Garcia / Denize de Aguiar Xavier Sepulveda.....*749*

Possibilidades de aprender em um currículo-museu com gênero
Cláudio Eduardo Resende Alves.....*764*

Apresentação

O modelo moderno de escola, instituído no bojo do avanço do Iluminismo, não atende mais as demandas sociais, por isso o debate sobre as ***instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares*** se torna cada dia mais desafiador; sobretudo diante das constantes mudanças que enfrentamos cotidianamente.

Habitualmente propagadas como "novas práticas", muitas inovações pedagógicas se limitam a um discurso utópico e que acaba por reproduzir, mesmo que inconscientemente, o modelo tradicional de ensino e de ensinar. A tradição tem força e é reforçada por práticas e discursos, estatais e pessoais, que marginalizam propostas realmente transformadoras.

O embate entre essas ideias, planos e propostas é o objeto da ***Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica*** sob o lema ***instituições, saberes pedagógicos e práticas escolares***. O evento, realizado virtualmente entre os dias 08 e 12 de março de 2021, apresenta atividades assíncronas coordenadas a partir da cidade do Porto e conta com a organização do **Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e à Cultura - Conjugare**.

O presente livro é resultado direto das apresentações realizadas e reúne os resumos das comunicações orais apresentadas nos Eixos Temáticos do evento.

Desejamos uma boa leitura!

Eixo Temático

Modelos e programas educativos: currículos, teorias e práticas

"ES UNA ACTIVIDAD QUE SIRVE PARA ESTAR TODOS PARTICIPANDO". LAS TUTORÍAS COMPARTIDAS EN UN CEIP DE CANTABRIA

Noelia Ceballos López[1]
Ángela Saiz Linares[2]

Introducción

En el curso 2010-2011, la escuela objeto de estudio en este trabajo participó en un proyecto de investigación, enmarcado en el movimiento de voz del alumnado (student voice) que tenía como propósito promover procesos de mejora educativa a través de la participación del alumnado[3]. Diversas fueron las experiencias desarrolladas a lo largo de los seis años que duró la colaboración (Rojas y Del Río, 2018; Lázaro y Linares, 2018). Años más tarde, dos investigadoras que no participaron en el anterior proyecto en este centro (aunque sí en otros colegios de Cantabria, España), regresan para analizar cómo los procesos de participación del estudiantado han germinado en la cultura escolar de la escuela. Más concretamente, a través de una investigación etnográfica, analizamos el proyecto de la Tutorías compartidas. Una propuesta emprendida desde el centro que entronca con los procesos de tutorización y atención de la diversidad, ejes ambos del proyecto educativo de la escuela. En el proyecto de las Tutorías Compartidas participa el alumnado del centro al completo, organizado en grupos de edades diversas (entre 6-12 años), y dos docentes (todos los docentes del centro están implicados: maestros, especialistas, orientación, etc.) emprenden un proceso formativo en torno a diferentes temáticas (género, interculturalidad, etc.).

Para el análisis de esta propuesta nos servimos de la definición de los procesos de tutorización acuñada por Álvarez (2017) que contextualiza y organiza los resultados de esta investigación con orientación etnográfica.

> Acción formativa de orientación, ayuda y mediación que el profesor-tutor y el resto del equipo docente realiza con su alumnado a nivel individual y grupal en el ámbito personal, escolar, profesional y social, al mismo tiempo que ejercen su función docente. Esta acción formativa ha de dirigirse también y ha de contemplar la colaboración del resto de agentes educativos, particularmente de las familias (Álvarez, 2017, p.30).

[1] Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). ceballosn@unican.es
[2] Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). saizla@unican.es
[3] Susinos, T. (Dir). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. MICINN, Ref. EDU2008-06511-C02 02/EDUC.

Marco teórico

La escuela objeto de estudio en este trabajo se enmarca en el paradigma de escuela orientadora definido por Mollá y Longás (2007). Si bien, esta no posee un significado único y compartido, en este trabajo se configura como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo especial énfasis en la prevención y el desarrollo, que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos y sociales (Álvarez y Bisquerra, 2012). En este marco, los procesos de tutorización se sitúan como ejes claves.

Encontramos algunas características definitorias de los procesos de tutorización:

- Es responsabilidad de todo el profesorado, bajo la coordinación del tutor (Álvarez, 2006). Por tanto, no se circunscribe a un rol, una hora o una materia, sino que está presente trasversalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Es un proceso inherente a la acción educativa que acompaña y apoya los aprendizajes.
- Implica llevar a cabo procesos de ayuda, orientación y seguimiento del proceso de desarrollo del alumnado (Blanchard, 2010) en diferentes esferas: personal, educativo, profesional y social (Ceballos, 2017).
- Los procesos de tutorización se definen por ser una propuesta integral de desarrollo que abarca diversas dimensiones (Álvarez, 2006; Álvarez y Bisquerra, 2012; Ceballos y Saiz, en prensa; Torrego, Gómez, Martínez y Negro, 2014): aprender a comprender el mundo; aprender a ser; aprender a convivir; aprender a actuar; y, aprender a tomar decisiones.
- Sus acciones se definen en el plano individual (procesos de tutorización individualizada) y grupal. En el primer caso, se trata del seguimiento, apoyo y personalización del desarrollo integral y que se materializa en la interacción entre el tutor y el alumno. Por su parte, la tutorización grupal trata de abordar los procesos de integración y participación de los estudiantes en la vida del aula y del centro.
- Dada la complejidad y profundidad de los procesos de tutorización, estos requieren de la colaboración con otros miembros de la comunidad educativa (Álvarez y Bisquerra, 2012), destacando el papel de las familias (Sanz, 2010) y de la comunidad local (Parrilla, Muñoz-Cadavid y Sierra, 2013). En el caso de la colaboración con las familias, estudios corroboran que, a pesar de ser una acción enunciada en los proyectos educativos de las escuelas, su implicación se circunscribe a acciones puntuales y de intercambio de información (Ceballos y Saiz, 2019). En lo relativo a la comunidad local, se requiere de la apertura de la escuela a la comunidad y realidad social y la implicación de la comunidad local en las acciones educativas de la escuela (Longás, et al., 2008).

Marco metodológico

Este trabajo se ubica en la tradición de la investigación cualitativa con una perspectiva etnográfica (Beach, Bagley y Marquez, 2018; Restrepo, 2016). Esta elección responde al propósito

del estudio: la descripción y análisis desde una perspectiva de interpretación crítica de la cultura participativa del centro a través de las prácticas enmarcadas en el proyecto de Tutorías Compartidas.

Es imprescindible señalar que el trabajo de campo abarcó un curso escolar completo. Nuestra intención era huir de los procesos de "etnografía relámpago" (Rist,1980) que solo aportan una información superficial. Por ello, llevamos a cabo una participación prolongada en la escuela para tratar de comprender y describir lo que sucede desde el punto de vista de sus miembros (Álvarez, 2017).

Como señalábamos anteriormente, la escuela objeto de estudio es un centro público que acoge a alumnado de educación infantil (3-6 años) y educación primaria (6-12 años). Está ubicado en una zona periférica de Santander (España), lo que índice en una amplia heterogeneidad del estudiantado en cuento a su origen social, cultural y económico. Más concretamente, en el centro conviven entre 300-350 estudiantes y 33-35 profesores.

Como hemos señalado en la introducción, dos son los pilares que definen el proyecto educativo de la escuela: la atención a la diversidad y los procesos de tutorización que se traducen en un amplio abanico de propuestas y actividades, entre ellos las Tutorías Compartidas, que buscan convertir el centro en una Escuela Para Todos.

Acorde con la aproximación metodológica elegida y el interés por conocer con profundidad las prácticas y cultura de la escuela desde la visión de los participantes, se desarrollaron:

- Observaciones participantes de las sesiones de las Tutorías compartidas. Dos investigadoras acudimos al centro los días en los que se desarrollan dichas sesiones llevando a cabo procesos de observación intencional y sistemática. Tomamos notas de campo multimodales que combinaban: audios de las sesiones, fotografías, notas de las observadoras. La presencia de dos investigadoras nos permitió ampliar los espacios de observación y abarcar más grupos de trabajo.
- Grupos de discusión (GD) con los estudiantes y los docentes. Al finalizar el curso escolar, llevamos a cabo sendos grupos de discusión, todos de carácter semiestructurado (Kamberelis, Dimitriadis y Welker, 2011). En el caso de los estudiantes se llevaron a cabo grupo de discusión configurados en torno a los siguientes criterios:
    - Niños de los diferentes grupos de tutorías.
    - Niños de todos los cursos, desde 6-12 años.
    - Equilibrio entre niños y niñas.

  En el caso de los grupos de discusión de los docentes participaron tutores, la orientadora del centro, el equipo de investigación y miembros del equipo impulsor de las Tutorías compartidas que diseñan y coordinan las acciones. Cada uno, desde su particular mirada del proyecto, aportaron información relevante sobre aspectos como la organización, temática, actividades y dificultades.

  La duración de los grupos de discusión transito desde los 45 minutos con los estudiantes a los 90 minutos con los docentes. En todos los casos se grabaron en audio.

- Para complementar y profundizar en la información recogida de las observaciones y los grupos de discusión, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con integrantes del equipo impulsor del proyecto (Kvale, 2011). Al igual que con las demás estrategias, las entrevistas se grabaron en audio para su transcripción.
- Por último, se llevó a cabo un proceso de análisis de documentos institucionales del centro con el propósito de contextualizar la información de los participantes (O'Connor, 2019).

Como evidencia la descripción anterior, al finalizar el trabajo de campo disponíamos de una amplia y diversa información, aportada por las diferentes miradas: estudiantes, maestros, investigadoras, equipo directivo y orientación. Para realizar la interpretación de esta profusa información realizamos un proceso de codificación temática empleando (Flick, 2018) que se confeccionó atendiendo a los ejes conceptuales de la definición de Acción Tutorial enunciada por Álvarez (2017): responsabilidad; destinatarios; dimensiones y relaciones con otros agentes.

Resultados

La acción tutorial como una responsabilidad compartida

Tal y como señalamos en el marco conceptual, los procesos de tutorización son inherentes a la acción educativa y, por ende, responsabilidad de todo el equipo docente. No limitado a un rol, el de tutor, ni a una materia.

Si bien es habitual que esta sea una de las dificultades habituales en las escuelas en el ejercicio de la acción tutorial, no es así en la escuela analizada. Diversas son las acciones emprendidas por el equipo educativo:

En el actual currículo de Educación Primaria no existe un tiempo en el horario escolar destinado a la tutorización. En contraposición con lo que ocurre en la Educación Secundaria. Sin embargo, este centro haciendo uso de su autonomía pedagógica y organizativa establece una hora semanal específica destinada a la tutoría. Asimismo, esta coincide en día y hora en todos los cursos.

> "En el centro consideramos la acción tutorial una de las labores más complejas y prioritarias de la función docente. […] Es por ello que apostamos por incluir en nuestro horario semanal una sesión de "Tutoría" […] para crear un espacio que nos ayude a sistematizar el abordaje de actividades concretas relacionadas con la gestión del grupo-clase, con el desarrollo personal y social y con temáticas que atiendan las necesidades e intereses de nuestro alumnado." (PAT)

Este hecho, que pudiera parecer menor, permite dar contexto y espacio a las Tutorías compartidas. Así, algunas de estas horas de tutoría sirven al propósito del proyecto. Los estudiantes se organizan en grupo internivelares (con niños y niñas desde 6-12 años) a cargo de dos docentes. Esto ejerce dos acciones: todos los docentes del centro están implicados en los procesos de Tutorías compartidas, se crean oportunidades de encuentro y relación entre estudiantes de

diferentes cursos, entre estos y docentes que habitualmente no comparten aula y actividades y entre docentes que trabajan como parejas educativas en las sesiones.

Por otro lado, es necesario hablar del equipo impulsor de las Tutorías compartidas, un grupo de docentes, donde se representan los diferentes ciclos, que asumen el papel de dinamizadores del proyecto. Estas estructuras de encuentro y coordinación docente, también presentes con otros propósitos, han sido creadas por el equipo educativo actual, al no estar previstas en la normativa vigente.

> Yo creo que la clave es generar espacios en el centro (a nivel lectivo) y espacios de participación entre el profesorado. Necesitas un espacio para pensar y diseñar esas actividades. Nuestro modelo de tutorías sin un espacio para compartir y para preparar, es imposible. (GD_profesorado1)

Los destinatarios: vertiente individual y grupal

Tal y como se recoge en el Proyecto educativo del centro sus acciones se encaminan a "contribuir al desarrollo integral de todos los alumnos" (PEC). Esta puede ser expresión común y un tanto hueca. Sin embargo, en esta escuela se concreta en dos acciones: el reconocimiento de la diversidad del alumnado y el desarrollo de acciones orientadas plano individual y al grupal de desarrollo del estudiante.

El proyecto de Tutorías compartidas incide en esta posición. Señalábamos anteriormente, que una de sus características es la configuración de grupos internivelares. Los grupos-aula de referencia se reorganizan para configurar nuevas agrupaciones conformadas por alrededor de 15 alumnos de 6-12 años. Esta acción es cuidadosamente planeada con el fin de que contribuyan al desarrollo del alumnado. Por ello, el equipo impulsor de las Tutorías Compartidas ubica a cada estudiante en los diferentes grupos, siempre bajo el criterio de favorecer la convivencia:

> […]. Observo que hay un alumno que requiere la atención constante de la docente. Converso con la tutora sobre ello y me explica que M. está en ese grupo por la relación establecida con ella y su dinámica de trabajo. (Diario de investigación)

Por otro lado, señalábamos que el centro ponía el foco en la atención a la diversidad y la convivencia. En nuestra estancia en la escuela, pudimos observar que es común encontrarse a niños de diferentes aulas conversando en los pasillos, jugando en el recreo o participando de otras actividades que ofrece el centro juntos: "apadrina un lector", "dime algo bueno de ti". Sin lugar a duda, los grupos de las Tutorías compartidas son piezas claves. Son una oportunidad para construir nuevos vínculos de apoyo entre alumnado de diferentes edades y mejorar, consecuentemente, la convivencia y el sentido de pertenencia. Tal es así que la diversidad y el reconocimiento son discursos asumidos como propios por el alumnado:

> Alumna: Es una actividad que sirve para estar todos participando y para apoyar a los demás.

Alumna: Somos una mezcla heterogénea.
Investigadora: ¿qué significa eso?
Alumna: Que hay una mezcla, que hay una diversidad. (GD_alumnado2)

Alude a las dimensiones educativa, personal, social y profesional

Una de las características de los procesos de tutorización es que sus acciones se encaminan a diferentes dimensiones de acción: educativa, personal, social, profesional.

En el proyecto de las Tutorías Compartidas tienen todas estas dimensiones en cuenta al decidir los asuntos o temas sobre los que se van a configurar las actividades. Cada curso, el alumnado encuentra un espacio de desarrollo de su identidad y de reflexión sobre las diversas esferas a través de un asunto de relevancia social: convivencia, educación emocional, interculturalidad o género.

El curso en el que se realizó la recogida de datos en el campo, el tema sobre el que versaron fue la igualdad de género. A continuación, resumimos en la siguiente tabla la relación de actividades y dimensiones.

Tabla 1.
Relación entre las actividades y las dimensiones de los procesos de tutorización

Dimensiones	Acciones
Personal	Revisión de acciones y actitudes del estudiantado y los docentes en el centro educativo Análisis de las acciones y actitudes del estudiantado fuera del ámbito escolar
Social	Análisis de las campañas de juguetes Convivencia en grupos heterogéneos
Educativa	Trabajo con conceptos claves como: machismo, feminismo, estereotipo, etc. Revisión de las obras de la biblioteca con perspectiva de género. Incorporación nuevas obras Revisión de materiales curriculares
Profesional	Análisis de los estereotipos de género en los empleos Presentación de nuevos referentes en los ámbitos laborales

Rescataremos aquí una de las dimensiones, a modo de ejemplo: dimensión profesional. Esta esfera, más presente en los procesos de tutorización en la Educación secundaria, tiene una escasa presencia en la Educación Primaria.

En su caso, las acciones tradicionalmente se orientan a conocer sus fortalezas y competencias académicas del estudiantes con el fin de orientar sus decisiones académicas y profesionales, eludiendo el análisis de los sistemas de producción.

Tal y como muestra la tabla, en el proyecto de las Tutorías compartidas está dimensión se complejiza para incluir en el debate asuntos tales como la desigualdad laboral, la brecha de género, el reparto de las tareas, etc.

> Pequeños comentarios que salen en el aula, como qué queremos ser de mayores, y ves que un niño, en este caso un niño gitano, que él quiere de mayor ser peluquero y no pasa nada. Y una niña que quiere ser jugadora de rugby, porque ha visto un ejemplo que seguir. (GD_docentes2).

Colaboración con otros agentes

Cuando se alude a la colaboración con otros agentes en los procesos de tutorización, esencialmente se hace alusión a dos colectivos: las familias y el entorno local.

En el marco teórico, aludimos a la presencia de investigaciones que nos presentan una escasa colaboración entre las familias y las escuelas o, en su defecto, una acción relegada al intercambio de información y colaboración puntual (cuentacuentos o taller) (Méndez Ceballos y Saiz-Linares, 2019), que desciende a medida que avanzamos en el sistema educativo. En el caso de las Tutorías Compartidas, las familias adquieren un rol protagónico a través de acciones diversas, como su participación en las sesiones.

> En la sesión de hoy, vienen mujeres que realizan trabajos que rompen con los estereotipos de género. Algunas de ellas forman parte de la red local, otras de la red personal de los docentes, y varias de ellas son familiares de los niños y niñas del centro. (Diario de investigación)

Esto que pudiera ser una acción puntual, requiere de un amplio proceso de relación: conocer a las familias y estas los proyectos de la escuela o trabajar juntas, familia y escuela, en el diseño de las actividades, pues son las familias quienes, con diferentes grados de autonomía, seleccionan el contenido de su intervención, los recursos a utilizar y el modo de trabajo.

Por otro lado, encontramos la colaboración de la comunidad local a través de espacios de intercambio (Simón, 2011). Esta relación entre escuela y comunidad se materializa de diversas formas: la incorporación a la escuela de asuntos o temáticas relevantes para el contexto: procesos de "Me too" o la crisis humanitaria con los refugiados sirios. Por otro lado, a través del trabajo conjunto con organizaciones, ONG y otras plataformas que se asientan en el barrio. Por ejemplo, en el curso observado algunas de las personas implicadas en las actividades (Tabla 1) eran miembros de estas entidades, quienes, gratuitamente, colaboración en el centro.

Conclusiones

En esta comunicación hemos presentado los principales resultados de una investigación de orientación etnográfica que tiene como foco de conocimiento el proyecto Tutorías Compartidas que se despliega en un centro público de Cantabria (España). Este consiste un proceso formativo en torno a diferentes temáticas (género, interculturalidad, etc.) que se desarrolla en grupos internivelares, con estudiantes de entre 6-12 años, acompañados por dos docentes. Los resultados nos han permitido poner en diálogo la definición de Acción tutorial elaborada por Álvarez (2017) y la práctica de este proyecto.

Consideramos que lo aquí recogido puede servir, no de recitario, pero sí de reflexión y empuje a otros centros. Algunas de estas ideas se sintetizan del siguiente modo:

- El centro hace uso de su autonomía organizativa y pedagógica para repensar los tiempos y espacios del alumnado y de los docentes: incorporación al horario escolar de la hora de

tutoría, compartida en todos los grupos. Creación de grupos internivelares de estudiantes para el desarrollo de las actividades emprendidas en el proyecto. Configuración de equipos impulsores de docentes que impulsan y coordinan los proyectos del centro.

- Generar oportunidades de encuentro entre alumnado de diferentes edades y docentes. Cabe recordar que las actividades y agrupamientos buscan crear oportunidades de encuentro, convivencia y colaboración entre alumnado y alumnado y docentes que habitualmente no trabajan juntos.
- Un proyecto que involucra a todo el centro: niños y niñas de 6-12 años y todos los docentes: tutores, no tutores, especialistas, orientación y equipo directivo. Asumir que los procesos de tutorización son acciones inherentes a la actividad educativa, vincula a todo el profesorado. (Álvarez, 2006; Blanchard, 2010).
- Las acciones se desarrollan en el plano individual y grupal. De este modo, se rompe la lógica de individualización de los procesos de tutorización presentes habitualmente para fortalecer los espacios de convivencia y reconocimiento.
- La apertura del centro a las familias y la comunidad local. Cada escuela debe reflexionar sobre cómo vertebrar esta esfera de su proyecto educativo (Álvarez y Bisquerra, 2012). En el proyecto de Tutorías Compartidas, las familias protagonizan alguna de las sesiones asumiendo un papel definitorio de los contenidos, decisiones, actividades y recursos. Por otro lado, atender a la comunidad local se vertebra sobre la apertura a los asuntos que preocupan a la comunidad y el establecimiento de espacios de colaboración directa, un proceso no exento de dificultades para acoplar tiempos y objetivos.

Referencias

ÁLVAREZ, M. (2006). *La Acción Tutorial: su concepción y su práctica.* Madrid: MEC.

ÁLVAREZ, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio siglo XXI,* 35(2), 21-42.

ÁLVAREZ, M., & BISQUERRA, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwe.

BEACH, D., BAGLEY, C., & MARQUEZ, S. (2018). *The Handbook of ethnography of education.* Londres: Wiley.

BLANCHARD, M. (2010). "Considerar la tutoría como un área curricular con objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios, incluyendo, por otro lado, las funciones específicas del tutor o de la tutora". En COLECTIVO YEDRA (Coord.), *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 70-73). Madrid: UGT.

CEBALLOS, N Y SAIZ-LINARES, Á. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *30*(2), 28-45.

CEBALLOS, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *28*(1), 86-103.

CEBALLOS, N. Y SAIZ-LINARES, Á. (en prensa). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.

FLICK, U. (2018). *Designing Qualitative Research.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

KAMBERELIS, G., DIMITRIADIS, G., & WELKER, A. (2017). "Focus Group Research and/in Figured Worlds". En N. DENZIN, & Y. LINCOLN (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (p. 692-716). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

LONGÁS, J. et al. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 15,* 137-151.

MOLLÁ, N., & LONGÁS, J. (2007). *La escuela orientadora: La Acción Tutorial desde una perspectiva institucional.* Madrid: Narcea.

O'CONNOR, J. (2019). "Document analysis". En M. LAMBERT (Ed.), *Practical Research Methods in Education: An Early Researcher's Critical Guide* (p. 67-75). UK: Routledge.

PARRILLA, Á., MUÑOZ-CADAVID, M., & SIERRA, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 15-31.

RESTREPO, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ROJAS, S. Y DEL RÍO, L. (2018). Una experiencia en Educación Primaria como punto de inicio de un proyecto educativo de centro. En T. Susinos, N. Ceballos y Á. Saiz-Linares (eds). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas* (pp. 135-156). Madrid: La Muralla

SANZ, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 21*(2), 346-357.

TORREGO, J. et al. (2014). *8 ideas clave. La tutoría en los centros educativos.* Barcelona: Editorial Graó.

LÁZARO, S. Y LINARES, G. (2018). Una investigación en 5º de Educación Primaria sobre la mejora de la convivencia. En T. Susinos, N. Ceballos y Á. Saiz-Linares (eds). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas* (pp.49-66). Madrid: La Muralla

EDUCAÇÃO BRASILEIRA PARA ADULTOS NO CONTEXTO DA BNCC: AUSÊNCIA OU DESCASO

Sandra Regina de Oliveira Garcia[1]
Ceuli Mariano Jorge[2]

Introdução

A análise histórica da Educação de Adultos permite observar a mudança de discurso ocorrida desde a sua instauração, passando de uma perspectiva humanista de educação para uma abordagem de educação ao serviço da gestão de recursos humanos e produção de competências, o que demonstra uma ruptura com os ideais do movimento da educação permanente em prol de uma ideologia desenvolvimentista na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Essa perspectiva prevalece no Brasil ao longo dos diferentes governos que foram instituídos, a despeito de grande resistência por parte de grupos que defendem o direito à educação humanista e emancipatória, àqueles que não foi possível na idade considerada adequada.

Entretanto, a Educação de Adultos sequer foi mencionada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em vigência no Brasil desde dezembro de 2017, ignorando os diversos públicos a serem atendidos e suas necessidades educativas.

Neste sentido, a recente elaboração da BNCC potencializa a segregação histórica dessa modalidade de ensino e desconsidera as conquistas adquiridas por meio de lutas sociais no decorrer do tempo. Conforme determina a Constituição da República Federativa do Brasil em seu artigo 208 "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988, art. 208). Da mesma forma, esses direitos foram assegurados na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996, no artigo 4º, inciso I, e no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014, metas 7, 10 e 12. Entretanto, a BNCC deixa uma lacuna quanto ao atendimento da educação aos sujeitos que não puderam estudar na idade própria.

No entanto, ao final de 2020 surge uma proposta de novas diretrizes curriculares para a EJA com a sua adequação aos princípios da BNCC. Realizada de forma arbitrária, sem a participação dos professores e pesquisadores da EJA, e ainda, sem contemplar as suas características próprias, num processo mercantilizado que homogeneíza e banaliza o currículo, em possibilidades empobrecidas que favorecem a oferta de forma aligeirada pelo setor privado.

[1] Professora do Departamento de Educação, área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade da Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Observatório do Ensino Médio da UEL. E-mail: sandragarcia@uel.br
[2] Professora aposentada da Rede Pública Estadual de Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Observatório do Ensino Médio da UEL. Email: ceulimariano@gmail.com

Assim sendo, apontamos como objetivo deste trabalho dar visibilidade à problemática enfrentada pela modalidade EJA no país, marcadamente na atual gestão de governo neoliberal. Para isso, retomamos algumas legislações brasileiras e a forma como essa modalidade vem sendo normatizada no percurso da história, destacando as tendências nas legislações e os encaminhamentos políticos que a direcionam numa concepção mercantilista de aprendizagem ao longo da vida.

Buscamos no diálogo com autores de referencial crítico, os fundamentos que respaldam as nossas reflexões, as quais são apresentadas nesse artigo em três momentos articulados e complementares: *Tendências das políticas e legislações brasileiras na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida*: nesse tópico apontamos o fortalecimento da concepção de aprendizagem ao longo da vida nas legislações brasileiras e a relação forte dessa concepção com o viés mercadológico de educação*; Educação de jovens e adultos e Base Nacional Comum Curricular*: aqui denunciamos a ausência da EJA na BNCC e na Lei da reforma do Ensino Médio; *A proposta de novas diretrizes para EJA "alinhadas" a BNCC*: analisamos o parecer preliminar das novas diretrizes para a EJA destacando suas incoerências e os riscos que representam para a essa modalidade.

Tendências das políticas e legislações brasileiras na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida

Tendo em vista que a concepção de Educação de Jovens e Adultos presente na proposta das novas Diretrizes Curriculares para EJA, orientadas pela BNCC, contemplam a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, considerou-se a necessidade de desvelar esse conceito e suas imbricações nas legislações brasileiras para melhor entendê-lo no contexto dos interesses e rumos da educação.

Importante situar essa concepção partindo de um nível macro que envolve as relações entre modelos de produção e educação através de uma agenda global que direciona as políticas educacionais na lógica do desenvolvimento econômico, principalmente em países periféricos e em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Essas políticas que eram determinadas em nível de cada país passaram, cada vez mais, a serem elaboradas através de agendas estabelecidas pela economia política global e não a partir dos problemas e situações de cada localidade.

Ao olhar a trajetória histórica da educação de adultos percebemos que não se trata de uma política recente, mas que remonta ao final da segunda guerra mundial, assim como não é recente o interesse dos organismos internacionais na sua disseminação. Na análise de Canário (2008, p.12), foi nesse período que a educação de adultos deixou de estar reservada a um pequeno número de pessoas e confinada a "determinadas categorias socioprofissionais ou socioculturais, e passou, a ser proposta ou mesmo imposta a todos". A expansão da sua forma vinculou-se ao caráter emergencial diante da devastação deixada pela guerra e ao direcionamento à educação para a retomada do desenvolvimento econômico.

Conforme (CAVACO, 2008) a mudança no discurso passando da concepção de educação permanente para a concepção de aprendizagem ao longo da vida pode ser observada no decorrer

dos 30 anos em que as seis conferências internacionais de Educação de Adultos promovidas pela Unesco foram realizadas. Passou de uma perspectiva humanista da educação de adultos para uma abordagem da educação ao serviço da gestão de recursos humanos e produção de competências, rompendo com os ideais do movimento da educação permanente em prol de uma ideologia desenvolvimentista na perspectiva da aprendizagem.

A educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida, são vertentes que direcionaram a educação de adultos desde a sua institucionalização. Ambas apresentam vinculação estreita com a formação e as necessidades para trabalho, porém em perspectivas diferentes. O conceito da educação de adultos como educação permanente tem suas bases nos ideais da Revolução Francesa de 1789 de *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, portanto, com interesse centrado no desenvolvimento pessoal em busca de uma sociedade justa. Conforme canário (2008), compreende a dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal integral e de participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente. Deriva, portanto, de uma concepção humanista de educação, que atribui valor central ao sujeito diante das suas possibilidades de estudo e trabalho.

A concepção de aprendizagem ao longo da vida se estrutura sob a égide do desenvolvimento econômico, numa perspectiva direta de educação para a empregabilidade. Desse modo, a educação seria colocada num patamar de responsabilização pela situação no mercado produtivo, uma vez que muda de um modelo de qualificação e promoção social para um modelo de competências, o que representa uma transferência ao próprio indivíduo da sua condição de empregabilidade (CAVACO, 2008).

Este panorama coloca a educação de adultos em uma perspectiva mercadológica de mobilidade social "concebendo-a como um processo de produção para o mercado de trabalho de indivíduos empregáveis, flexíveis, adaptáveis e competitivo" (CHARLOT, 2005, apud CANÁRIO, 2006, p. 259). Nessa análise, o processo educativo não teria como objetivo a emancipação dos sujeitos, muito menos uma educação de totalidade, uma vez que a educação estaria a serviço do desenvolvimento produtivo.

Dentre os pesquisadores brasileiros manifesta-se a preocupação sobre a compreensão dessas duas vertentes e a forma como predomina nas legislações a concepção de aprendizagem ao longo da vida. Conforme Oliveira (2009, p. 16) a falta de clareza no entendimento leva a definições que não condizem com a sua essência, como por exemplo, o conceito de educação permanente mencionado nas Diretrizes Curriculares da EJA – Parecer nº 11/2000 "são consideradas as necessidades de incentivar as potencialidades e a autonomia dos jovens e adultos, para que sejam sujeitos da aprendizagem" (OLIVEIRA, 2009, p. 16), o que a aproxima do conceito de aprendizagem ao longo da vida e a afasta do conceito de educação permanente, validando ações que direcionam a educação e formação para o desenvolvimento econômico.

Álvaro Vieira Pinto em seu livro *7 lições sobre educação de adultos* define a educação como "apenas o aspecto prático, ativo, da convivência social. Na sociedade todos educam a todos permanentemente, como o indivíduo não vive isolado a educação é contínua" (VIEIRA PINTO, 1983 p. 24). No pensamento desse autor, o aspecto contínuo e permanente da educação está

relacionado ao caráter criador do saber, à medida que se obtém conhecimento, naturalmente se desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado, por isso é permanente. Portanto, "a educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem" (p. 25)

Da mesma forma, percebemos a concepção de educação permanente no pensamento de Paulo Freire quando relaciona a incompletude do *ser* como determinante da educação em processo permanente. A capacidade de reconhecer e transformar essa condição seria propulsora do *ser mais* em um processo contínuo de educação.

> diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83).

Entretanto, para além do que expressa o pensamento crítico da academia, as principais legislações do país foram alteradas recentemente para contemplar de forma mais explícita a educação como aprendizagem ao longo da vida. A começar pela Constituição Federal de 1988 – nossa carta magna, alterada pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020, que incluiu no artigo 206 o inciso IX "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida". Destaca-se também a alteração sofrida pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) em seu artigo 37, pela Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, com o seguinte texto:

> A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e **a aprendizagem ao longo da vida** (BRASIL, 1996, p. 18). Grifos nossos.

Tais fatos decorrem do fortalecimento da ideologia neoliberal nos dois últimos governos – o Governo de Michel Temer, que logo após o golpe que destituiu a então presidenta Dilma Rousseff, deu início a contrarreforma da educação vivenciada hoje, seguido pelo atual governo de Jair Bolsonaro, sendo esse de grande recrudescimento dos direitos sociais e graves retrocessos na educação.

A partir da perspectiva das legislações brasileiras em vigência, percebe-se o direcionamento da educação de adultos enquanto aprendizagem em lugar do conhecimento. Os conceitos de aprendizagem ao longo da vida vinculados ao modelo da empregabilidade estimulam a profissionalização da escola, tendo como base o aligeiramento da oferta, minimização do conhecimento e empobrecimento da educação, encobertos pelo poder da tecnologia.

As mudanças ocorridas na educação de jovens e adultos mostram que houve uma diversificação do seu campo de envolvimento para além da escolarização, mais notadamente numa relação muito estreita com o desenvolvimento econômico, decorrente do recrudescimento da ideologia neoliberal e sob a tutela das legislações.

Educação de jovens e adultos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De início é preciso apontar que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular se deu em meio a conflitos e pouca discussão envolvendo a sociedade como um todo, principalmente a comunidade escolar. A forma de participação se deu em audiências públicas nas cinco regiões do país impossibilitando uma participação mais expressiva e ocorreu por meio de ferramentas digitais, o que não proporcionou um diálogo efetivo com os professores e as famílias.

A BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em dezembro de 2017, assim como, a parte complementar referente ao Ensino Médio incluída em dezembro de 2018, compõem um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Considerando que a EJA integra esse nível de ensino, chama a atenção o fato de não haver menção específica sobre essa modalidade no referido documento, uma vez que a EJA atende a um público com grande diversidade social, econômica, etária, com histórico repetitivo de exclusão escolar durante a infância e adolescência, que não pode ser ignorado na elaboração dos currículos escolares.

Numa leitura atenta das quatro versões elaboradas até a finalização do documento da BNNC, observa-se que a ausência da EJA prevaleceu com exceção da segunda versão, nessa, "houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, a solução encontrada foi bastante artificial. Onde antes se lia "crianças e adolescentes", passou a figurar "crianças, adolescentes, jovens e adultos" (CATELLI JUNIOR, 2019, p. 1). Segundo a observação desse autor, isso teria ampliado o problema tornando ainda mais homogêneo o currículo e desconsiderando as singularidades da EJA. Na terceira e quarta versão o termo foi retirado.

Na parte introdutória da BNCC foi apontado o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais nas quais "As decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino" (BRASIL, 2017, p. 17). Porém, no decorrer do texto do Ensino Fundamental, ao tratar dos componentes curriculares, são apresentadas as listas de competências e habilidades indicando que se destinam às *crianças e jovens*, sem qualquer diferenciação ou referência à necessidade de elaborar diretrizes específicas para cada modalidade de ensino. Destaca-se que o termo *jovens e adultos* aparece somente nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Educação Física do Ensino Fundamental, os demais componentes referem-se aos estudantes de forma geral.

O panorama de homogeneidade que prevalece na versão finalizada da BNCC coloca no mesmo patamar todos os públicos a serem atendidos, ignorando, dentre outras coisas, o capital cultural incorporado pelos sujeitos adultos durante suas trajetórias de vida, os quais diferem sobremaneira o conhecimento e vivências dos estudantes adultos em relação aos mais jovens e a sua vinculação direta à reprodução da estrutura social vigente (Bourdieu, 1999).

Na parte que trata do Ensino Médio, embora inicie com uma animadora citação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio "Com a perspectiva de um imenso

contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais é que o Ensino Médio deve trabalhar" (BRASIL, 2017 p. 462), no decorrer do texto nenhuma diferença é destacada quanto às questões diversas vivenciadas pelos trabalhadores jovens e adultos.

A abordagem da BNCC é explicitamente voltada aos jovens e ao protagonismo juvenil, conforme se observa quando trata sobre as finalidades do Ensino Médio "Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho e responder à diversidade de expectativas *dos jovens* quanto à sua formação..." (BRASIL, 2017 p. 464).

Essa perspectiva de uma educação voltada especificamente ao público juvenil, principalmente para aqueles que não precisam trabalhar durante o processo de escolarização, ignora a realidade brasileira. Grande parte dos estudantes do Ensino Médio já está atuando no mundo do trabalho, sendo que muitos são obrigados a deixar as classes regulares por não conseguirem conciliar estudo e trabalho. Esses estudantes trabalhadores, quando não evadem, procuram as classes de EJA para dar continuidade aos estudos, assim como aqueles que abandonam os estudos e retornam anos mais tarde, por sentirem-se pertencentes a essa modalidade que os acolhe e considera suas trajetórias de vida.

Conforme dados mostrados pela Agência IBGE sobre a *PNAD Contínua 2019*, mesmo a proporção de pessoas com 25 anos ou mais com Ensino Médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 48,8% em 2019, mais da metade, ou seja, 51,2% dos adultos não concluíram a Educação Básica (IBGE, 2020). Portanto, expõe um número substancial e representativo das mazelas do povo brasileiro e das necessidades educativas do público adulto.

Nessa perspectiva, a educação não pode ser separada da realidade e dos processos políticos porque não é neutra, precisa primar pelo acesso e qualidade de vida de todos os sujeitos, oportunizando os direitos fundamentais e a participação democrática. Da forma como estão apresentadas na BNCC as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos jovens e adultos são as mesmas das crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica, desconsiderando as especificidades da modalidade EJA, suas necessárias relações com a formação profissional e, tampouco, o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos por esse grande contingente de brasileiros que ficaram à margem da escolarização.

A análise levada a efeito neste trabalho possibilita a observação de que a BNCC está permeada por uma visão mercantilista e excludente da educação, com suporte em conceitos tecnicistas que nortearam a educação brasileira no passado e causaram impactos negativos à democratização do conhecimento e a emancipação dos trabalhadores.

A proposta de novas diretrizes para EJA "alinhadas" à BNCC

Repetindo a mesma forma arbitrária, aligeirada e sem transparência que marcou a construção da BNCC e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Lei 13.415/2017), foram propostas as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O Conselho Nacional de Educação – CNE elaborou o Parecer preliminar sob a relatoria da Conselheira Suely Melo de

Castro Menezes, com o tema *Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Portanto, com a finalidade de atualizar as Diretrizes para Educação de Jovens e Adultos, conforme as alterações previstas pela BNCC no Ensino Fundamental e Médio, inclusive com ênfase nos itinerários formativos. O Parecer preliminar foi colocado para consulta pública no período de 23 de novembro a 01 de dezembro de 2020, certamente com a intenção de que não fosse analisado, pois torna-se impossível no tempo estabelecido.

A invisibilidade da EJA na BNCC e na Lei 13.415/2017 é confirmada no Parecer Preliminar do Conselho Nacional de Educação – CNE, ao afirmar que "a BNCC trouxe o desafio de se pensar a base para a EJA" (CNE/CEB, 2020 p.6). Uma lástima que o "pensar" não tenha envolvido os principais interessados, sendo a eles disponibilizados somente depois de pronto com oito dias para contribuições.

A elaboração do referido Parecer Preliminar teve como subsídio uma produção técnica da coordenação de jovens e adultos DPR/SEB/MEC, a qual utilizou como referência as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Portanto, sem consultar outras bases interessadas e desconsiderando a diversidade sociocultural e econômica das diferentes regiões e entes federados do país. São várias as incoerências constantes nesse documento, destacamos aqui as que ao nosso ver representam maior interferência no processo educativo da EJA.

O Parecer Preliminar contraria os princípios da formação para a cidadania e para o trabalho em perspectiva democrática e emancipatória ao retirar a possibilidade de diálogo com os sujeitos que atuam ou estão relacionados à EJA como: professores, estudantes, gestores, fóruns, instituições de ensino superior, institutos federais, associações científicas, pesquisadores. Ademais, por meio de ações que foram impostas e que alteram substancialmente a oferta dessa modalidade, ignorando o princípio da gestão democrática.

O Parecer Preliminar aponta como objetivo das novas diretrizes assegurar a melhoria de vida e emprego para o público da EJA. Esse objetivo vincula-se diretamente à concepção de aprendizagem ao longo da vida (expressão que se repete 35 vezes ao longo do texto do parecer e da resolução) a qual é apresentada no documento como sendo um princípio que "articulado à Educação Profissional, traz nova visão que deve inspirar formulações de políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos" (CNE/CEB, 2020 p. 11). Essa concepção é legitimada no texto do Parecer Preliminar com suporte no PNE – Lei nº 13.005/2014 e em alterações recentes realizadas na LDB nº 9394/96, que unificam a educação no mesmo viés do capital humano para atendimento às necessidades do mercado, estreitando o cerco nessa vertente.

Instala um retrocesso na EJA distanciado dos conceitos freireanos de educação integral e emancipatória como um dos desdobramentos da lógica opressora presente na BNCC, que reduz o processo educativo enquanto formação de mão de obra alienada. (FREIRE, 1996)

Nessa direção, desconsidera que a modalidade EJA tem especificidades, finalidades próprias para o atendimento das pessoas jovens e adultas que tiveram seu direito à educação negado em etapas anteriores, portanto, não podem compartilhar da mesma forma homogênea de

atendimento proposta na BNCC que não reconhece a diversidade dos estudantes e suas necessidades diferenciadas.

Embora mencione as especificidades das pessoas jovens e adultas, trata os sujeitos da EJA de forma reducionista e simplista, exaltando a necessidade de inserção no mercado de trabalho e desvalorizando o processo histórico de produção do conhecimento como direito.

As histórias de vida do público da EJA, marcadas por descontinuidades nos percursos escolares, são relacionadas no parecer ao insucesso escolar dos próprios sujeitos, de forma a isentar o sistema escolar que exclui os estudantes das classes menos favorecidas.

O parecer traz uma proposta de organização da EJA em segmentos sendo: o 1º segmento referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o 2º segmento para os anos finais do Ensino Fundamental; e o 3º segmento para o Ensino Médio. Com isso, desconsidera os tempos e etapas orientados pela LDB para a Educação Básica nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, como se a modalidade EJA não pertencesse a Educação Básica. Desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais - Parecer CNE nº 11/2000, as quais representam um grande avanço para a EJA com o reconhecimento dessa modalidade dentro da Educação Básica.

Desconsidera, ainda, as Diretrizes da Educação Especial - em perspectiva inclusiva, Diretrizes para a Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas quanto à oferta da EJA. Todas essas modalidades são colocadas no mesmo vazio conceitual, com suas diretrizes suprimidas, dando lugar a uma visão reduzida de aprendizagem ao longo da vida com finalidades mercadológicas, fortemente presentes no parecer.

Com relação à idade mínima para frequentar os cursos da EJA, o parecer menciona a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e mantém:

> para ingresso na EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental, a idade de 15 (quinze) anos completos. No caso de idade mínima para matrícula na EJA – Ensino Médio e para inscrição e realização de exames de conclusão de EJA – Ensino Médio, a idade é 18 (dezoito) anos completos. (BRASIL, 2010 p.17)

Importante lembrar que a diminuição da idade trouxe sérios problemas para a educação, principalmente pelo afastamento dos jovens com 15 anos do ensino regular, promovendo a juvenilização da EJA, ou seja, grande parte dos jovens, com um ou dois anos de distorção idade-série, que poderiam estar frequentando o ensino regular, migraram para a EJA. Além disso, a diminuição da idade provocou a ampliação desordenada na rede privada de cursos que possibilitam a esse setor, um amplo mercado com baixos custos e baixa qualidade. Porém, essas questões não foram levadas em conta e a opção apresentada no parecer é pela permanência.

Quanto à carga horária dos cursos de EJA no 1º segmento do Ensino Fundamental, será mantido o que já estava previsto na Resolução CNE/CEB nº 3/2010, ou seja, a carga horária fica a critério do sistema de ensino, asseguradas 150 horas para leitura e escrita e 150 horas para noções básicas de matemática, além da possibilidade de 160 horas de qualificação profissional. No segundo segmento do Ensino Fundamental permanece o estipulado pela mesma resolução, sendo 1400 horas para a formação geral e a possibilidade de 400 horas para qualificação profissional.

Entretanto, é na EJA Ensino Médio (3º segmento) que se concentra o maior desafio devido a imposição dos itinerários formativos que colocam entraves difíceis de serem cumpridos pelos estudantes trabalhadores dessa modalidade. Em suas rotinas diária, os mesmos terão dificuldades quanto aos horários e locomoção para cumprir os itinerários, conforme prevê o Parecer Preliminar do CNE,

> os sistemas de ensino poderão se organizar em cinco itinerários formativos, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas da carga horária será destinada à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido, podendo ser nas áreas de: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e, preferencialmente, formação técnica e profissional. No caso do itinerário de formação técnica e profissional, são possíveis dois trajetos, um vinculado a curso de qualificação profissional, e outro vinculado a curso técnico de nível médio. (CNE/CEB, 2020 p. 14)

Para a articulação da EJA à Educação Profissional no Ensino Médio (3º segmento) agora restrita ao quinto itinerário formativo, o parecer propõe as possibilidades *concomitante* - na mesma instituição de ensino ou em instituições diferentes - mediante parcerias, e *integrada* com matrícula única na mesma instituição. Abre também a possibilidade de aproveitamento de qualificação realizada durante o Ensino Fundamental. Destaca que os itinerários formativos serão determinados pelo *projeto de vida.* Assim como, as demais configurações impostas pela BNCC e Lei nº 13.415/2017. No caso do Ensino Médio, os itinerários apontados como possibilidade e escolha dos estudantes se mostram inviáveis para a modalidade EJA, uma vez que podem significar deslocamento a outras instituições em horários diferenciados, incompatíveis com suas disponibilidades. Fato que precisa ser repensado pelo CNE.

Os projetos de vida foram inseridos como ponto central no currículo pela BNCC e reforma do Ensino Médio, no qual os estudantes estruturam seus sonhos e os redefinem ao longo de sua trajetória, numa construção que acompanha o desenvolvimento das suas identidades, visando sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O que parece não encaixar na situação de vida dos estudantes adultos com suas identidades já desenvolvidas, projetos em andamento ou realizados.

Referindo-se à necessidade de flexibilidade da oferta para atender os jovens e adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, o parecer apresenta as seguintes possibilidades:

EJA Combinada: que tem como base o cumprimento da carga horária mínima nas formas direta e indireta, ambas reconhecidas como presencial, em que o professor cumpre carga horária presencial na escola e fica à disposição do estudante que tem dúvidas. Esse modelo já existia nos 1980/1990 e foi superado por distanciar os estudantes da escola e do processo contínuo de conhecimento, além de inibir momentos de socialização entre os estudantes.

EJA Direcionada: permite a redução do atendimento das horas presenciais da carga horária diária, em até cinco aulas por semana e em até cinco componentes curriculares diferentes, com substituição por atividades remotas ou não presenciais.

EJA Multietapa: prevê a organização de turmas multiseriadas para atender os sujeitos do campo, de comunidades indígenas e quilombolas; sujeitos privados de liberdade; à população em situação de rua; sujeitos da educação especial, entre outros. Essa possibilidade de oferta sendo destinada a sujeitos que já se encontram à margem do processo escolar, potencializa ainda mais o caráter de exclusão, por denotar uma forma secundarizada de oferta a ser realizada "de qualquer jeito".

EJA Vinculada: ofertas em outras instituições ou locais denominadas "unidades acolhedoras" vinculadas à uma unidade escolar, incentivando a oferta pelo setor privado.

Conforme as várias formas apresentadas, abre-se um leque de possibilidades para cursar a EJA, o que se entende como extremamente necessário, tendo em vista que as situações de vida dos estudantes trabalhadores não são as mesmas dos estudantes que não trabalham. Entretanto, é preocupante o fato da oferta poder ocorrer 80% na forma EaD, as experiências realizadas mostram dificuldades dos estudantes quanto ao uso da tecnologia, além da estrutura necessária ao acesso, que não integra a realidade das redes públicas de ensino. Outro ponto relevante a observar é a forma imediatista, aligeirada, ou facilitada em demasia que põe em risco a consistência do conhecimento escolar sistematizado em lugar de uma formação que visa tão somente a certificação, e em nada acrescenta ao trabalhador em termos de apropriação do saber histórico e científico para a consciência crítica.

Com relação à validação e reconhecimento de saberes, o Parecer Preliminar aponta que "no contexto da educação e aprendizagem ao longo da vida, como princípio norteador das formas de oferta da EJA, consolidamos a validação, a partir da avaliação das competências e habilidades adquiridas em experiências anteriores: formais, informais e não formais" (CNE/CEB, 2020 p.13). A primeira vista essa abordagem pode parecer interessante aos estudantes trazendo a possibilidade de validação dos saberes e encurtamento do curso, porém, numa leitura mais atenta percebe-se que essa abertura, pode trazer mais vantagens a serem aproveitadas pelas redes privadas para atrair os estudantes aos cursos, do que aos próprios estudantes, uma vez que não são estabelecidas normas para assegurar a consistência no processo. Não aponta nem orienta como deverão ser avaliadas as competências e habilidades. Dessa forma, caracteriza uma abordagem reducionista sob a lógica do mercado de trabalho que restringe o conhecimento e potencializa a exclusão numa sociedade já com profundas desigualdades.

Prevalece para a educação de adultos a linha da aprendizagem ao longo da vida sob a égide do desenvolvimento produtivo, o que tem como consequência uma série de ofertas, as quais não cumprem a função de promoção social e construção humana, tampouco levam ao emprego. Porém, quando ofertadas são buscadas pelos sujeitos que acreditam ser essa a única forma de melhoria das condições existentes. Recorrendo a Gramsci (1978), podemos compreender a natureza dessas questões como um sistema de poder que é exercido não só na coerção, mas também no consentimento voluntário das classes dominadas e subalternas, pois se os indivíduos assumem as crenças imputadas pelos seus opressores como suas, passam a defendê-las, favorecendo a permanência da opressão.

Considerações

Destacamos nesse artigo a forma como a EJA foi invisibilizada na BNCC e na Lei 13.415/1997 da reforma do Ensino Médio como se essa modalidade não fizesse parte da Educação Básica, orientada por esses documentos.

Chamamos a atenção sobre a concepção de aprendizagem ao longo da vida presente nas legislações brasileiras, agora fortalecidas pelo recrudescimento da ideologia neoliberal dos últimos governos. Trouxemos a concepção de educação permanente e mostramos como esta concepção foi suprimida pela aprendizagem ao longo da vida na perspectiva de atender as necessidades do setor produtivo. Chamamos a atenção para as recentes alterações nas legislações brasileiras que expressam essa concepção como balizadora da educação no país.

Analisamos o Parecer Preliminar das novas diretrizes curriculares para a EJA que propõem adequações na EJA para atendimento à BNCC e reforma do Ensino Médio. Esse documento foi colocado em consulta pública pelo CNE, em período exíguo, cujo teor apresenta várias incoerências conceituais e estruturais, as quais põem em risco a consistência da educação dos trabalhadores oferecida pela EJA.

Denunciamos a forma aligeirada e autoritária como foi elaborado o Parecer Preliminar, sem a participação das bases interessadas, ferindo o princípio da gestão democrática.

Além disso, o documento desconsidera as especificidades da EJA ao impor a mesma organização curricular orientada aos estudantes do ensino regular, além de enfatizar a profissionalização em detrimento dos saberes sistematizados, numa visão tecnicista de educação. Desconsidera as conquistas asseguradas em termos de educação integrada e incentiva ofertas fragmentadas. Incentiva também a oferta na forma EaD, sem levar em conta as dificuldades apresentadas pelo público em experiências já realizadas. Banaliza a educação com possibilidades de oferta simplificadas e empobrecidas quanto ao conhecimento, tendo como finalidade única a certificação. Propõe formas de organização que favorecem a proliferação de ofertas pelas redes privadas.

Assim, as tendências futuras e os paradigmas mundiais para a educação de adultos, disseminam a lógica da aprendizagem ao longo da vida, na qual o conhecimento e a emancipação dos sujeitos dão lugar à visão econômica da educação. Visão que é absorvida pelos sujeitos como redentora para a mobilidade social.

A ausência da EJA na BNCC e a ausência das bases interessadas na elaboração das suas diretrizes, evidencia o caráter de exclusão e silenciamento atribuído a essa modalidade nas políticas nacionais do atual governo. Longe de esgotar esse tema, entendemos que precisa ser visibilizado, denunciado e repensado num projeto contra-hegemônico que vise a superação da supremacia instalada.

Referências

BOURDIEU, Pierre. "Les trois états du capital culturel", **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n. 30, p. 3-6. 1979. Tradução: Magali de Castro Revisão Técnica: Maria Alice Nogueira. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4942298/mod_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20Os%20tr%C3%AAs%20estados%20do%20capital%20cultural.pdf Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso: Out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em Out. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso: fev/2021.

BRASIL. **EC 108/2020**. Altera a Constituição Federal no que diz respeito à distribuição do ICMS entre Estados e Municípios, cria o Fundeb e altera Artigo das ADCTs e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014 Acesso: Out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso: fev. 2021

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 março 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

2018/2018/lei/L13632.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,Art.> Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Parecer Preliminar Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file>. Acesso: fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso: fev. 2021

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: Um campo e uma problemática.** Educa. Lisboa, 2008.

CATELLI JUNIOR, Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: **Educação é a Base?** São Paulo: AçãoEducativa, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Dell%20Inspirion/Downloads/71719-287614-1-PB.pdf. Acesso: fev. 2020.

CAVACO, C. **Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação.** Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) Doutoramento. FPCE- Universidade de Lisboa, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização. Questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas.** Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia. Agência IBGE Notícias. **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** 2020. Disponível em: https://bityli.com/VWqjl Acesso em Out. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=26737&t=destaques>. Acesso em: fev. 2021.

OLIVEIRA, I. A. **Educação ao longo da vida. TV, educação e formação de professores: salto para o futuro - 20 anos** – v. 2. nº 11. 2009.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: OS CÍRCULOS RESTAURATIVOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Priscila Carvalho Monteiro
Marilândes Mól Ribeiro de Melo

Introdução

> "[...] educação não é apenas uma preparação para a vida mas a própria vida" (APPLE; BEANE, 1997, p. 16).

As escolas democráticas são pautadas numa educação construída a partir das necessidades culturais e históricas da sociedade, bem como nos contextos sociais aos quais o estudantes estão inseridos; tais escolas são pautadas em princípios anti-racistas, anti-homofóbicos e anti-sexistas e preocupadas com a justiça escolar e social: de acordo com as análises de Valle (2013, p. 662) "o conceito de justiça apresenta um caráter polimorfo, sendo explicado a partir de diferentes sentidos e abordado por perspectivas epistêmicas diversas, muito próximas dos usos de senso comum". A mesma pesquisadora ainda mostra que "os princípios de justiça: [...] se multiplicam e se diversificam, [...] a motivação pessoal deixa de ser um simples reflexo das expectativas dos outros, a moral não é mais uma realidade dada, direitos e deveres são inseparáveis (VALLE, 2010, p. 27). Nesse sentido o bem comum é priorizado e todos possuem o direito de expressar-se, pois o uso da reflexão e da análise crítica é incentivado e há uma grande preocupação com a dignidade e com os direitos dos indivíduos, tendo em vista que se ultrapassa "o ideal de justiça, preconizado, sobretudo no âmbito legal, e sua operacionalização" (VALLE, 2013, p. 662).

Numa sociedade verdadeiramente democrática, considera-se que todos têm o direito a acessar os programas ofertados pela escola e a obter os resultados que esta preconiza, podendo participar das discussões e tomadas de decisões; assim, a gestão democrática visa eliminar a seleção, a avaliação tendenciosa e os demais atos que impedem o acesso, e, para além deste, é fundamental que a instituição disponibilize de meios que possibilitem a equidade e justiça social dentro do ambiente escolar, se preocupando também com a qualidade do ensino e com a formação de cidadãos.

Para superar essa lógica destacamos os princípios democráticos que envolvem o diálogo, a cooperação e a ampla participação. Nesse sentido, é possível que os preceitos da prática de círculos restaurativos, que são oriundos da justiça restaurativa, possam ser utilizados numa gestão democrática. A justiça restaurativa é compreendida como "um processo comunitário, não somente jurídico, que se refere a procedimentos específicos, no qual, a palavra 'justiça' remete a um valor e não a uma instituição" (MACHADO; BRANCHER; TODESCHI, 2008, p. 21). Fabianovicz (2013, p. 34) sobre justiça restaurativa afirma:

> [...] a justiça restaurativa como alternativa à resolução dos conflitos no ambiente escolar é necessária para conhecer a realidade social, partir da descrição e

> identificação das desigualdades sociais decorrentes das diferenças de equilíbrio, as quais se apresentam tanto para a totalidade da estrutura socioeconômica como para cada um de seus setores. (FABIANOVICZ, 2013, p. 34).

Para Fabianovicz (2013, p. 34) "ao tratarmos de Justiça Restaurativa no espaço escolar é necessário considerar em primeiro lugar a escola como local onde convivem pessoas em desenvolvimento". Os círculos restaurativos são um dos instrumentos utilizados pela Justiça Restaurativa; por meio destes há a promoção da livre circulação de ideias, partindo de valores compartilhados, da construção coletiva e do bem comum. Estes elementos são priorizados como um todo, o que faz com que a execução desta prática transponha os participantes para uma vida democrática; isto auxilia a escola a promover o envolvimento dos agentes da gestão escolar no desenvolvimento pedagógico e administrativo, proporcionado o arrefecimento de paradigmas e de conceitos pré-formados no campo educacional.

No ambiente escolar as mudanças ocorrem de forma processual, devendo estas estarem em função das questões sociais presentes no contexto da comunidade na qual a escola se insere. Na existência de conflitos, muitas vezes a comunicação entre as pessoas é prejudicada, por estes deixarem marcas.

A legislação garante a autonomia dos estabelecimentos de ensino para a execução da sua proposta pedagógica de acordo com as suas peculiaridades: como exemplo citamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB (1996, s/p), que incumbe à instituição escolar de realizar a articulação com as famílias e a comunidade. Esta articulação possibilita o estabelecimento de processos de integração da sociedade com a escola, podendo alicerçar a promoção da cultura da paz na instituição e assim uma gestão democrática. Tendo em vista as reflexões introdutórias, esta comunicação apresenta como objetivo analisar as contribuições dos círculos restaurativos para construção de uma gestão escolar democrática e o desenvolvimento do currículo democrático. Assim, esta comunicação aborda as possíveis operacionalizações de um instrumento da Justiça Restaurativa no contexto escolar, entendendo que as discussões acerca dos círculos restaurativos devem ser ampliadas e discutidas nas instituições de ensino, visando a sua autonomia para a definição das estratégias a serem adotados para a efetivação de suas ações. Conhecendo os fundamentos das escolas democráticas, a reflexão sobre a necessidade de sua efetivação no contexto escolar brasileiro é inevitável. A partir da aproximação com o tema, por meio da disciplina de Epistemologia e Educação no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense (IFC), surgiram os seguintes questionamentos: como efetivar o conceito de escolas democráticas? Quais ferramentas podem ser utilizadas para o processo de consolidação destas escolas?

Escolas Democráticas

Para que haja a descentralização e o desenvolvimento pedagógico e administrativo no sistema de ensino, é necessário o compromisso da escola em promover o envolvimento dos agentes na gestão escolar; as mudanças no campo educacional são complexas e esbarram em conceitos pré-

formados, especialmente no Brasil, onde historicamente a educação sempre foi preterida a planos secundários (BOSCHETTI; MOTA; ABREU, 2016, p.104).

As propostas de estrutura das escolas democráticas surgem para responder às questões sociais presentes no cotidiano; assim, estas "são o resultado de tentativas explícitas de os educadores colocarem em prática os consensos e as oportunidades que darão vida à democracia" (APPLE; BEANE, 2000, p. 31). Sendo assim, antes de abordarmos, especificamente sobre as estruturas e processos ligados à escola, fundamentando-nos em Apple e Beane (2000, p. 27-28), traremos à tona o significado de democracia e os fundamentos do modo de vida democrático que, de acordo com estes teóricos, se caracterizam como:

1. a livre circulação de ideias, independentemente da sua popularidade, que permite às pessoas estarem o mais bem informadas possível;
2. fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas poderem criar condições para a resolução dos seus problemas;
3. o uso da reflexão e da análise críticas para avaliar ideias, problemas e planos de acção;
4. preocupação pelo bem-estar dos outros e pelo 'bem comum';
5. preocupação com a dignidade e com os direitos do indivíduo e das minorias;
6. compreensão de que a democracia não é tanto um 'ideal' que se persegue, como um conjunto de valores 'localizados', que devemos viver quotidianamente e que devem orientar a nossa vida enquanto povo;
7. a organização de instituições sociais com a finalidade de promover e expandir o modo de vida democrático.

A partir desses apontamentos é possível verificar que a estrutura e os processos democráticos envolvem questões que vão além da sala de aula e da própria instituição escolar, como os próprios autores os apresentam: são fundamentos de um modo de vida e, portanto, estão intrinsecamente ligados às contradições existentes na sociedade. Tendo em vista que a dualidade está presente na sociedade, também estará no contexto escolar, sendo comum que em cada espaço de tempo haja manifestações tanto favoráveis quanto desfavoráveis às ações democráticas. Apple e Beane (2000, p. 21) argumentam ainda que

> No meio de amplos ataques a educação, devemos manter viva a longa tradição da reforma educacional democrática que desempenhou um papel valioso na transformação de muitas escolas em lugares cheios de vida e de significado para todos aqueles que as frequentam. Em vez de renunciarmos à ideia das escolas públicas e seguirmos itinerários que conduzem à privatização, devemos concentrar-nos nas escolas que funcionam.

A respeito do mesmo problema Boschetti, Mota e Abreu (2016, p. 105) compreendem que a escola deve permitir a construção de ações democráticas e coletivas, levando em consideração não apenas o acesso, mas a qualidade do ensino, formando cidadãos. A concepção de gestão democrática necessita,

> [...] em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade (GADOTTI, 1998, p. 17).

Neste sentido, além da defesa de escolas públicas, é necessário a defesa de uma educação gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada, que vá ao encontro dos fundamentos e/ou princípios das escolas democráticas. Para tal é necessário o envolvimento de várias mãos, que se entrelaçam e estão dispostas e desconstruir para construir este formato de educação, que esteja baseado na cooperação e colaboração. Para tanto é substancial que os agentes envolvidos em escolas democráticas sintam-se pertencentes às comunidades de aprendizagem, que por sua própria natureza, são diversificadas. Esta diversidade não deve ser concebida como um problema, mas como fator positivo pois, "estas comunidades incluem pessoas que espelham diferenças de idade, cultura, etnia, gênero, classe socioeconômica, anseios e capacidades, diferenças que enriquecem tanto a comunidade quanto às opiniões que podem ser tomadas em consideração" (APPLE; BEANE, 2000, p. 33).

Boschetti, Mota e Abreu (2016, p. 105), mostram que na construção e busca do conhecimento, é necessário que os professores desenvolvam habilidades que proporcionem a construção de um espaço interativo, com debates e discussões dialógicas. Na tentativa de melhorar a interatividade no ambiente de sala de aula,

> [...] a realidade parece mais distante da concretude que a escola pública vem almejando nos últimos anos, mas ao adentrarmos em questões históricas de outros países observamos que as mudanças ocorrem de forma processual e que dependem de ações desenvolvidas na ambiência da escola, especificamente em sala de aula (BOSCHETTI; MOTA; ABREU, 2016, p. 106).

Vemos que a diversidade como reflexo da própria da sociedade está presente no espaço escolar e precisa ser celebrada e não escondida ou renunciada; nesse contexto é necessário entender a diferença como desencadeadora da construção do aprendizado e da superação da exclusão, entendendo que a heterogeneidade é fundamental para a construção de uma pedagogia crítica. Partindo do pressuposto de que todos os processos presentes na escola são pedagógicos, "numa comunidade verdadeiramente democrática, considera-se também que todos os jovens têm o direito a ter acesso a todos os programas na escola e aos resultados que a escola valoriza" (APPLE; BEANE, 2000, p.34). Assim sendo, além da garantia do acesso é preciso garantir a permanência dos estudantes e por fim o êxito escolar; para tal é primordial uma prática docente articulada com tais princípios.

De acordo com Freire (2014, p. 115-116), a função do professor "ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de [se] esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe". Ao professor compete "incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais [...], produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra". É questão de apropriação "do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação [...], se estabeleça". Freire (2014, p. 115-116) afirma ainda: "e por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor".

Para uma gestão participativa com princípios democráticos, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 destaca que:

> Art. 205. 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 (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, art. 205, 1999).

Para efetivação do direito à educação para todos, é fundamental que se desenvolva uma gestão democrática; assim tendo como fundamento a assertiva constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) define que,

> 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.
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDB. Título II, art. 14 e 15, 1996).

Visando erigir uma gestão democrática de ensino, bem como a autonomia didático pedagógica, é fundamental que as instituições elaborem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e procedimentos/estratégias para a execução de suas propostas de ensino, alicerçadas na LDB. Este documento, em seu Artigo 12, assegura que os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, são incumbidas de:

> I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; [...] IV- velar pelo cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (LDB. Título II, art. 12, 1996).

Assim sendo, a democracia não se materializa a partir do que está descrito na legislação; ela se constrói a partir de ações práticas, que precisam do envolvimento e da participação de todos os inseridos no contexto escolar; é um movimento de troca, no sentido de que o agente se responsabiliza e participa das decisões; portanto, é necessário que espaços para o exercício da democracia sejam criados visando garantir a participação popular, a presença e intervenção ativa de todos (ARRUDA, 2016). Souza (2009, p. 124) ao explorar o conceito de gestão escolar democrática, considera a relação intrínseca entre democracia e poder. Em suas análises, tal gestão não se coloca a serviço da divisão de poder, mas "assemelha-se mais ao poder decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com outros, construindo uma vontade comum". Esta perspectiva, ainda de acordo com Souza (2009, p. 125) precisa reconhecer que o poder em questão deriva "de um contrato firmado entre as pessoas que compõem essa instituição, e considera que o diálogo entre esses sujeitos é precondição para a sua operação, assim se terá uma ação política talvez mais democrática". A gestão escolar demonstra sua "vocação", mais ou menos democrática, na forma como enfrenta as questões de poder: "se os indivíduos que compõem essas instituições não pautarem suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nessas ações coletivas (SOUZA, 2009, p. 125).

Paro (2017, p.150) ao analisar a participação da comunidade na gestão escolar afirma que a democracia não está consubstanciada na escola pública. O autor assinala que é comum a questão da democratização das relações se legitimar e restringir-se às pessoas que, em sua atuação, representam o Estado. Alerta ainda que, por mais colegiada que seja a administração da escola pública, se a comunidade não estiver incluída, há o risco de tal administração constituir-se unicamente em um arranjo de funcionários do Estado; tal arranjo, se predispõe a atender a interesses que serão divergentes, em sua essência, àqueles da população de utiliza este espaço. Sob a égide de buscar uma prática que se aproxime dos princípios das escolas democráticas, é que se desenvolvem os estudos sobre práticas e princípios restaurativos e suas possibilidades na escola.

Práticas restaurativas

As práticas restaurativas surgiram no contexto da justiça restaurativa, a fim de evitar as ações burocráticas advindas de um processo judicial e buscando uma resolução pacífica para os conflitos. Para a melhor compreensão é importante destacar a justiça restaurativa como

> um processo comunitário, não somente jurídico, que se refere a procedimentos específicos, no qual, a palavra 'justiça' remete a um valor e não a uma instituição. A Justiça Restaurativa valoriza a autonomia das pessoas e o diálogo entre elas, criando oportunidades para que envolvidos e interessados (autor, receptor, familiares, comunidades) possam conversar e identificar suas necessidades não atendidas, a fim de restaurar a harmonia e equilíbrio entre o todo. (MACHADO; BRANCHER; TODESCHI, 2008, p. 21).

A justiça restaurativa surgiu no Brasil no ano de 2005, a partir de um projeto no poder judiciário. Dentre os seus fundamentos éticos, podemos citar a horizontalidade, a cooperação e o reconhecimento da humanidade. Com o passar do tempo estas práticas passaram a ser utilizadas no contexto escolar: primeiramente a mediação escolar ganha espaço e posteriormente os círculos restaurativos, baseados nos princípios da comunicação não violenta, da empatia, da responsabilização, do protagonismo e da restauração das relações foram se desenhando. No Brasil, estas experiências de justiça restaurativa nas escolas são recentes com início em Caetano do Sul/SP e, mais recentemente, em Porto Alegre/RS.

Ramos, Almeida e Almeida (2017, p. 114) ao se dedicarem aos estudos sobre a justiça restaurativa na escola, mostram que tem ocorrido "a naturalização das violências diversas, bem como as resoluções dos conflitos, por meio de práticas punitivas que, muitas vezes ampliam tais conflitos". As práticas de punição reproduzidas na escola são herança de um Estado moderno legitimador das violências em seu processo de construção. Neste sentido, "a gestão da escola parece deparar-se com o desafio que significa não apenas a coordenação pedagógica do ensino-aprendizagem e o preparo dos indivíduos para a vida, mas a gestão da própria vida e da morte desses jovens, seja ela física, seja simbólica" (RAMOS; ALMEIDA; ALMEIDA, 2017, p. 119).

Grossi, et al (2009, p. 498) ao abordarem a implementação de práticas restaurativas nas escolas brasileiras, afirmam que são estratégias que "vêm desconstruindo essa cultura de violência e promovendo a cultura de paz nas escolas". A organização não governamental Terre des hommes (2013, p. 15) assim define práticas restaurativas:

> [...] nome que se dá a um conjunto de metodologias de resolução positiva de situações de conflitos, violências e atos infracionais (estes também compreendidos como violência). Têm como objetivo central a restauração. Ao lidar com os conflitos e violências, através das Práticas Restaurativas, não se intenta estabelecer culpados ou punições, mas oportunizar-lhes o entendimento sobre as motivações e necessidades que geraram os conflitos e atos violentos ou infracionais, restaurar as relações entre as pessoas neles envolvidas, seus sentimentos consigo mesma e, inclusive, reparar seu patrimônio, promovendo a segurança humana.

Tais princípios contribuem para a construção de relacionamentos saudáveis, assim como de objetivos orientados para a construção de escolas democráticas: "os círculos podem ser adaptados para uso dentro da sala de aula, em casa, em conferências de família, encontros de equipes de trabalho, ou onde quer que esteja ocorrendo uma programação" (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 14). Como um dos objetivos das escolas democráticas é a ampla participação, verifica-se que a utilização dos círculos restaurativos em sala de aula, reuniões, conferências, comissões, associações de pais, dentre outros eventos promovidos pela escola, poderá facilitar o diálogo, além de promover ações voltadas ao bem comum e à diversidade e solidificará a igualdade estrutural. Tendo em vista que os círculos prezam pela horizontalidade são espaços onde todos podem se expressar de forma igualitária.

Círculos restaurativos

Entendemos que a utilização dos círculos restaurativos está de acordo com o que propõe a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014, s/p), em seu Artigo 2º que prevê:

> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Observamos que os princípios de práticas restaurativas estão presentes no referido documento, especialmente quando propõe por meio da promoção do princípio da gestão democrática da educação pública a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e nos dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Os círculos restaurativos foram desenvolvidos por Dominic Barter como "uma prática específica de restauração, criada no Rio de Janeiro em meados dos anos 1990 para ajudar a reduzir o nível de violência nas favelas. Depois de resultados de sucesso, a abordagem começou a ser utilizada em várias situações" (ALBERNAZ, et al, 2013, s/p, s/p *apud* SASAGAWA, 2012) e foca nas necessidades do problema. Constituem-se em um modo de solucionar os conflitos de modo pacífico. A aplicação desta técnica exige o entendimento dos círculos restaurativos, "o preparo dos envolvidos e do coordenador, bem como das pessoas que participarão do círculo" (ALBERNAZ, et al, 2013, s/p). Metodologicamente na prática dos círculos restaurativos não se obriga as partes a estarem juntas em um mesmo ambiente ou local. "Os círculos acontecem, com a presença das pessoas envolvidas que estejam dispostas a conversar sobre o ocorrido" (ALBERNAZ, et al, 2013, s/p). Albernaz, et al, (2013, s/p) informam sobre como deve acontecer esta prática:

> Os encontros sempre serão orientados por um coordenador, previamente treinado e preparado para esse tipo de resolução de conflitos. O coordenador tem um papel primordial na questão de harmonização do ambiente, além de passar tranquilidade para os envolvidos, deixando-os seguros e propensos a falarem sobre o assunto, com respeito, esclarecendo possíveis dúvidas,

> posteriormente, e buscando solucionar os conflitos bem como estabelecendo acordos entre os envolvidos.

Este movimento acontece em três etapas denominadas pré-círculo, círculo e pós-círculo. Nas escolas, muitas vezes os envolvidos não conseguem participar e o processo não se completa. Albernaz, et al, (2013, s/p) também explicam como ocorre cada uma das etapas:

> A primeira consistiria na aceitação do envolvido, que após a outra parte comunicar o interesse ao coordenador, deve ser procurado e convidado a participar. [...] acontece o pré-círculo, onde as partes entendem o que é Justiça Restaurativa [...] e neste momento, o coordenador do círculo deverá: explicar o que é Justiça Restaurativa; motivo do círculo – resumo do fato; o que é; como funciona; quem participará; procedimentos e expectativas com relação aos participantes; condições oferecidas para a participação; como se desenvolverá o encontro; o que poderá resultar dos procedimentos; possíveis benefícios para os participantes; marcar data, horário e local para realização do encontro; conferir com o autor e o receptor o resumo do fato; prestar esclarecimentos sobre o termo de consentimento; colher a assinatura, disponibilizar uma via do termo para o convidado. [...] Após essa etapa, pré-circular, é previamente agendado o círculo restaurativo em si, onde todos os presentes são posicionados de forma circular, para que se sintam como iguais, e vejam-se dessa forma [...]. Nesse momento, ocorre a externalização dos sentimentos onde [as partes] dialogam sobre o ocorrido [...].No caso do pós-círculo, ele servirá como forma de fiscalizar se o acordo ocorreu e foi cumprido, se o conflito foi superado.

Na construção dos Círculos Restaurativos deve ser seguida a seguinte metodologia:

a) Sentar-se em círculo: é obrigatório que os participantes estejam todos dispostos em formato de círculo; isto permite que todos tenham contato visual além de fortalecer a percepção de horizontalidade e de igualdade entre os participantes, podendo estes estarem sentados em cadeiras, almofadas.

b) Facilitador: ele é o principal responsável pela condução do encontro, junto com os demais participantes: se responsabiliza por manter o espaço seguro e respeitoso ao diálogo durante todo o encontro, atuando de forma não diretiva, sem aconselhar, dar encaminhamentos ou avaliar os participantes ou suas contribuições, mantendo-se neutro em relação aos demais participantes, bem como em relação às suas falas, porém, não é neutro em relação ao objetivo do Círculo, o que ocasionou a sua realização.

c) Objeto da palavra: na realização do círculo, deve-se utilizar um objeto que circula de mão em mão, o qual somente o participante que está de posse deste objeto poderá falar; a fala dos demais participantes ocorrerá gradualmente à medida que o objeto for repassado. A utilização do objeto garante que todas as vozes sejam escutadas, permitindo uma fala sem interrupções. Visando manter o respeito aos valores e diretrizes estabelecidas no círculo, quando necessário, apenas o facilitador poderá falar, mesmo não estando com o objeto da palavra. Quanto às falas individuais, estas são guiadas por uma pergunta que será feita pelo facilitador no início de cada rodada.

d) Peça de centro: na execução da atividade, deve ser utilizado um tapete no centro do círculo formado pelos participantes; esta peça possui a função de ser o receptáculo dos valores construídos pelo grupo, os quais serão escritos em papel e depositados sobre ele; a peça de centro também servirá como um refúgio, um ponto de fuga para que qualquer participante possa depositar seu olhar caso se sinta incomodado durante a realização do círculo de construção da paz.

e) Cerimônias de abertura e de Encerramento: esta etapa marca o início do círculo e objetiva preparar os participantes para o círculo, deixando os participantes mais confortáveis, relaxados, incluídos, calmos e focados.

f) "Check-in" e "Check-out": após a cerimônia de abertura, utilizando do objeto da palavra, cada participante deve fazer uma auto avaliação do seu estado emocional, começando pelo facilitador. Ao término do encontro, no "check-out", os participantes devem expor os seus sentimentos, sendo que o facilitador deverá ser sempre o último a falar. Nesta ocasião, o participante poderá comentar, se considerar necessário, se o círculo foi importante ou não.

g) Valores: neste momento, após a realização do "check-in", os participantes apontam quais são seus valores fundamentais em relação a situação-problema; estes valores são individuais e devem ser anotados em um papel e compartilhados pelo grupo utilizando o objeto da palavra. Posteriormente, estes valores devem ser depositados sobre a peça de centro.

h) Diretrizes: são as regras do grupo, definidas em consenso, pelo menos a utilização do objeto da palavra deve ser acordado pelo grupo.

i) Perguntas norteadoras: a partir de perguntas feitas pelo facilitador que são respondidas sempre em primeira pessoa, sendo solicitado aos participantes que foquem em sua vivência afetiva e emocional, desta forma, é potencializada a empatia entre os participantes, havendo uma compreensão mútua entre os presentes que por fim irá facilitar a construção dos acordos.

Observa-se na metodologia dos círculos restaurativos que cada item possui uma função específica, sendo que estes possibilitam o alcance dos seguintes objetivos: promoção do diálogo, construção de valores, potencialização da empatia, permissão da plena expressão de ideias e garantia da horizontalidade.

Círculos restaurativos, gestão escolar democrática e desenvolvimento do currículo

Tendo como fundantes as noções até este momento desenvolvidas, é mister analisar a gestão escolar democrática e o desenvolvimento do currículo. De acordo com Dias (2009, p. 59) ao se dispor a realizar na escola os círculos restaurativos, como modo de acessar a justiça restaurativa é indispensável pensar a escola como "uma organização dotada de uma cultura própria" e que mobiliza "ações que perpassam não somente pelos professores, mas por todos os atores inseridos nesse espaço". Neste aspecto, a gestão escolar

> a partir da perspectiva democrática de participação de todos nas colocações e decisões da organização, currículo, construção de regras e cultura da escola, abre a possibilidade para a implantação de práticas que reconsideram as formas de

> olhar para as indisciplinas, conflitos, violências e injustiças de forma ampla e complexa (DIAS, 2009, p. 59).

Tais procedimentos abrem a perspectiva de construção de um currículo democrático no qual seja possível acessar um leque de informações, ampliando a expressão de ideias, no intuito de formar "leitores críticos" sobre o cotidiano no qual estão inseridos; Um currículo com tal perspectiva, pode orientar a formação de uma cidadania que abandona o papel passivo de consumidora do conhecimento e que assuma um posicionamento ativo, passando a "construtores de significados". Porém, "a problemática que envolve a criação de um currículo democrático implicará decerto conflitos e controvérsias" (APPLE; BEANE, 2000, p. 44) pelo fato de se contrapor aos ideais dominantes, que defendem um currículo comum a todos sem considerar as particularidades individuais, regionais e locais. Gatti et al (2019, p. 30) afirmam que "a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando".

Considerando que os círculos restaurativos permitem a construção de um ambiente interativo, há o incentivo para o surgimento de discussões dialógicas, o que melhora a interação no ambiente escolar e a comunicação entre os agentes; a dialogicidade e a interação minimizam divergências e desgastes nas relações, seja qual for o motivo dos problemas, promovendo o surgimento de uma escola democrática e um ambiente onde o todo é considerado.

A partir da compreensão de Freire (2014) sobre o ato de ensinar, tendo em vista que este não é apenas a transmissão de conteúdo, a proposta de currículo das escolas democráticas tem o objetivo de transformar a realidade; portanto, ultrapassa o espaço de sala de aula e perpassa os muros da escola. Neste aspecto, o currículo é a construção social da realidade, a identidade, como propõe Silva (2005, p. 150)

> O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Corroborando com os aspectos defendidos por Silva (2005), entendemos que para essa constituição de currículo é necessário o envolvimento da gestão escolar no aspecto de colocar em ação estratégias, que visam um currículo como construção e não como "lugar" de relações de poder, como se manifesta na sociedade. A comunidade escolar precisa dispor-se a reorganizações sob diversos aspectos tais como "sua rotina, seu currículo, formas de olhar e lidar com o outro, abertura para a comunidade [...], bem como nas relações" (DIAS, 2009, p. 120). Tais estratégias mostram "que a gestão possibilitou essa mudança por meio das práticas restaurativas, mas que essas práticas por si só não geraram essas ações isoladas, mas dependeram da postura da gestora que, para nossa percepção, se fez aberta e democrática (DIAS, 2009, p. 121). Neste aspecto o currículo é construído visando atender as necessidades da escola.

Considerações finais

Por meio do revisitar a literatura acerca do tema, entende-se que a utilização de instrumentos da Justiça Restaurativa, em específico os círculos restaurativos, podem trazer benefícios à relação escolar; compreende-se que a democracia não se materializa a partir do que está escrito na legislação, mas se constrói por meio de ações práticas, sendo que estas necessitam do envolvimento e da participação de todos os inseridos no contexto escolar.

A partir do entendimento de que as práticas democráticas são um movimento de troca, no qual os agentes passam a exercitar a democracia como parte de um todo, existindo a prática da cidadania, há o fortalecimento do pensamento de que o ambiente escolar não deve priorizar apenas o acesso dos estudantes, mas sim fornecer meios para a sua permanência e êxito.

A partir do conhecimento dos círculos restaurativos, articulados a gestão escolar democrática é possível afirmar que estes estão relacionados aos princípios da democracia, podendo ser compreendidos como um dos meios a serem utilizados no contexto escolar, não apenas como instrumento para resolução de conflitos, mas também como auxílio para a construção coletiva nos diversos espaços institucionais, reafirmando assim os valores democráticos inclusive na construção de um currículo que vise às necessidades específicas da comunidade.

Observa-se na metodologia dos círculos restaurativos que cada item possui uma função específica, sendo que estes possibilitam o alcance dos seguintes objetivos: promoção do diálogo, construção de valores, potencialização da empatia, permitindo a plena expressão de ideias e garantia da horizontalidade.

Referências

ALBERNAZ, Tainá Cauita Henkes; WELCHEN, Yan Michel; CAGLIARI, Cláudia Taís Siqueira. **A importância dos círculos restaurativos para uma cultura de paz**. Disponível em: https://docplayer.com.br/58356534-A-importancia-dos-circulos-restaurativos-para-uma-cultura-de-paz-palavras-chave-circulos-restaurativos-justica-restaurativa-paz.html. Acesso em: 19/02/2020

APPLE, M. W., & BEANE, J. A. (Orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARRUDA, A. R. da S. **Prática restaurativa: A valorização do diálogo na gestão escolar** (Trabalho de Conclusão de Curso Especialização). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2016.

BOSCHETTI, V. R., MOTA, A. B., & ABREU, D. L. F. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **REGAE - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, 5 (10), 103-111, Rio Grande do Sul, 2016.

BOYES-WATSON, C., & PRANIS, K. **No coração da esperança – guia de práticas circulares.** Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988**. (4a ed.). São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DIAS, G. R. U. **Gestão escolar e práticas de redução dos conflitos: a justiça restaurativa em questão** (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2019.

FABIANOVICZ, A. C. A justiça restaurativa no espaço escolar. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, 46, 31-44, Paraná, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (48a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M., & ROMÃO, J. E. Escola cidadã: a hora da sociedade. In: MEC. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: MEC, 1998. p. 22-29.

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.

GROSSI, P. K., DOS SANTOS, A. M., DE OLIVEIRA, S. B., & DA SILVA FABIS, C. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. **Revista Diálogo Educacional**, 9 (28), 497-510, Paraná, 2009.

MACHADO, C., BRANCHER, L., TODESCHINI, T. B. **Justiça para o Século 21: instituindo práticas restaurativas - círculos restaurativos, como fazer?** Ajuris Editora, 2008.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

RODRIGUES RAMOS, K. R., DE OLIVEIRA ALMEIDA, R., & NEVES DE ALMEIDA, S. M. Justiça restaurativa na escola: um estudo sobre a implementação de mediação de conflitos e círculos restaurativos no Ceará. **Revista Debates**, 11 (2), Rio Grande do Sul, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** (2a ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Â. R. D. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, 25 (3), 123-140, 2009.

TERRE DES HOMMES. **Prevenindo a violência e promovendo a justiça juvenil restaurativa: justiça juvenil restaurativa e práticas de resolução positiva de conflitos**. Fortaleza, 2013.

VALLE, I. R.. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educação e Pesquisa**, 39 (3), 659-672, 2013.

MATEMÁTICA COTIDIANA: ESTÍMULO A ATENÇÃO E APRENDIZAGEM DIÁRIA PELA MODELAGEM JUSTA

Fátima Aparecida Kian[1]
Luís Delcides Rodrigues da Silva[2]

Introdução

Matemática não é maçante e desgastante. Ela faz parte do dia a dia do cidadão e é necessária para a vida e a reflexão da vida. Logo, os professores, apenas concentram-se nos conteúdos ministrados em sala de aula e no fechamento de um conteúdo programático.

O aprendizado não pode apenas fixar-se no cumprimento de metas e planejamentos. É preciso olhar para o extra, para o inusitado. Daí a ideia de um ensino diferenciado, diário e com experiências do dia a dia. O professor passa a ser um mediador e um difusor de conhecimentos.

A presente pesquisa apresenta a necessidade do ensino da matemática além dos limites das paredes da escola. Para isso, há a menção da organização do dia, a experiência da modelagem matemática e a aplicabilidade no cotidiano, especialmente dos mais jovens com a experiência da relação do peso corporal e a quantidade de itens na mochila.

A metodologia utilizada neste estudo foi a revisão bibliográfica. Através desta, é importante mencionar a excepcional experiência do Estado do Paraná, conforme exemplificada no parágrafo acima. Também, para solidificar o conceito e a aplicabilidade da modelagem, é necessário destacar os conceitos de autores como Carla Escorsin Roque, Lucélida Costa e Leonardo Brito Silva ao tratar acerca das Modelagens Matemáticas, seus conceitos e as aplicabilidades ao provocar aprendizado, reflexão sobre as crianças.

O objetivo é mostrar a importância de aliar o aprendizado com a reflexão. Como inserir a linguagem matemática dentro de uma ambiência cotidiana, que leve não apenas a um cálculo exato, mas que a justeza dos algarismos provoque uma reação aos jovens.

Matemática presente na organização do dia

A pandemia revela o momento de voltar para dentro, concentrar-se, disciplina extrema, especialmente com os gastos e a organização do tempo. O foco do estudo será na organização do tempo e especialmente a relação do tempo com o hábito de construir planilhas e formar gráficos.

Poucos têm o hábito de criar listas, formalizar uma estrutura de gráficos, especialmente agora com as inovações tecnológica. Estas facilitam e muito a organização de documentos, diárias e as listas com itens, orçamentos profissionais e domésticos.

[1] Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC), fatima.kian@ufabc.edu.br
[2] Graduando em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), luisdelcides@gmail.com

A elaboração de tabelas e gráficos envolve o cruzamento de retas. Estas são horizontais e verticais, o eixo das abcissas e das ordenadas. Cada coluna formada designa um item para delimitar uma função e dentro desse campo serão preenchidos os componentes correspondentes.

Daí a necessidade do ensino da matemática tornar-se atinente as necessidades e expectativas da realidade dos alunos (COSTA, 2018, p.6). O mundo atual passa por constantes transformações e o ensino dos números, cálculos e todo o seu universo envolvente através das linguagens geométricas, precisa de uma comunicação mais assertiva.

Portanto para Costa (2018, p.6):

> O ato de ensinar matemática deve estar permeado pelo diálogo, pela reflexão, pela observação, pela comunicação, pela experimentação, ações com a preocupação de estabelecer pontes cognitivas, pontos de referências, que permitam ao aluno viver experiências matemáticas a partir da aprendizagem dos conteúdos aprendidos na escola.

O prelecionamento acima reflete sobre a importância de uma comunicabilidade eficaz no ensino da matemática. Não basta apenas cumprir programas e concentrar todas as práticas em sala de aula, é preciso aliar com as situações reais do dia a dia para o estímulo do aprendizado.

Cada experiência matemática vivida pelo aluno pode se transformar em uma referência para novas aprendizagens. E nessas últimas instruções ao aplicar metodologias diferenciadas para a aplicabilidade diária e refletir no uso diário. Este modelo de conhecimento será apresentado no capítulo a seguir.

Modelagem Matemática

Para Peça (2008, p.10), a modelagem matemática potencializa situações cotidianas e levanta problemas questionáveis sobre as situações da vida. Conquanto, esta combina a interpretação e a investigação de conceitos matemáticos visualizados no dia a dia.

Ao tomar como empréstimo os conceitos delimitados por D'Ambrósio (1986, apud, SILVA, et.al., 2015, p.4): "a modelagem é um processo muito rico de encarar situações e culmina com a solução efetiva do problema real e não com a simples resolução formal de um problema artificial".

É evidente o fomento dos mencionados autores com relação a modelagem matemática como base para o ensino da matemática e a aplicabilidade do trabalho com os modelos reais e estes fazem melhor sentido para serem transmitidos em sala de aula.

A modelagem é uma excelente alternativa para tirar o aluno da zona de conforto e despertar a sua atenção ao proporcionar um conteúdo crítico em relação ao ensino e a transmissão das fórmulas e manipulações matemáticas. É uma construção de um paralelo ao explicar fenômenos diários, conforme a linguagem matemática (SILVA, et. al., 2015, p. 5)

Modelagem matemática no ensino fundamental

Para Roque (2009, p.10), a modelagem é uma estratégia de ensino e esta pode ser aplicada nas escolas de ensino fundamental. O professor passa a articular de uma maneira estratégica a visão pedagógica e a necessidade do aluno diante dos problemas da vida.

Dessa forma, Roque (2009, p. 11):

> A Modelagem Matemática tem como princípio resolver problemas reais, presentes no cotidiano das pessoas por meio de conceitos matemáticos. Neste sentido fenômenos diários se apresentam como elementos para análise que resulta na compreensão do mundo como ele é, possibilitando uma visão crítica de acontecimentos vivenciados pelos alunos e que podem ser modificados por eles, ao mesmo tempo em que a aprendizagem da Matemática é viabilizada

Há a priorização da aplicação da modelagem matemática nas escolas de ensino fundamental, especialmente nas unidades escolares do Estado do Paraná e o exemplo citado por Roque (2009), possibilita a utilização da metodologia nas escolas de ensino fundamental das demais regiões brasileiras.

É importante mencionar sobre a solução de situações do dia a dia, através dos conceitos matemáticos. A importância das aulas fora do ambiente escolar, onde o professor torna-se um mediador, um facilitador para estimular a capacidade reflexiva do aluno em entender a problemática diária e aplicar a matemática na prática.

Aprendizagem

Para Costa (2018, p.8), o aluno utiliza ferramentas cognitivas ao tratar as informações apresentadas no dia a dia, ao permitir seu posicionamento crítico e a tomada de decisões no contexto sociocultural em que vive. Ou seja, o aluno amplia a sua capacidade de compreensão do mundo real.

O projeto FOLHAS, [3]no Estado do Paraná, o professor tem a oportunidade de desenvolver material didático para o aprendizado dos alunos de educação fundamental. Por ser um conteúdo desenvolvido para alunos da cidade, o título do trabalho aparece como uma discussão e reflexão para os alunos: "Carregando mais o que devia! Qual o peso ideal para uma mochila escolar?"

Conforme Roque (2009, p.15), os alunos demonstram uma certa preocupação durante a pesquisa, pois o problema do peso das mochilas não incomoda somente pais e alunos, mas a sociedade em si. Dai a primeira atividade proposta foi verificar massa corporal dos alunos e a quantidade de peso que estes carregam nas mochilas, conforme tabela a seguir:

[3] O Projeto Folhas é um projeto de formação continuada e formação colaborativa. O trabalho conta com a contribuição dos professores da Escola e dos técnicos do Núcleo Regional de Educação e do Departamento de Ensino Médio/Fundamental. (Conforme redação extraída pelo site http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_detalharFolhas.php?codInscr=3544&PHPSESSID=2020123016315574 da Coordenação do Projeto FOLHAS)

Tabela com peso corporal e peso das mochilas escolares

Tabela 1: Peso corporal e peso das mochilas escolares.

ALUNO(A)	PESO CORPORAL (Kg)	PESO DA MOCHILA (Kg)
Aline	42,5	4,6
Ana Cláudia	44,7	4,5
Bianca	44	4,6
Christian	44,5	4
Cláudia	54,9	3
Emerson	80,7	3,9
Fernanda	36,1	5,3
Flávio	45,9	2,7
Gabriel	47	3,8
Gabriela	59,3	3
Guilherme	42,4	3,9
João Pedro	45,2	3,7
João Victor	57,1	5,9
Joyce	38,9	4,7
Júlio César	43,3	3,9
Layla	41	3,7
Leidyane	56,9	5,2
Lucas	54,1	4
Mayara	44,2	3,9
Maycon	59,8	3,5
Mikaely	40,5	4,6
Monalisa	30,3	4,8
Nataly	47,1	4,4
Pámela	46,7	4,2
Pollyana	50,4	3,2
Ronaldo	58,3	5
Tainara Fortunato	44,6	3,9
Tamires	51,4	3,2
Tânia	71,2	3,6
Taniele	70,1	3,8
Taynara Carolina	37,9	4,9
Thainara Cristina	49,3	3,6
Vini	57,4	4,4
Wesley	49,3	3,9
Willian	55,5	4

Fonte: ROQUE, Carla Cristina Escorsin (2009).

A tabela demonstra através da massa corporal e do peso da mochila como a quantidade de material carregada junto ao corpo de crianças e adolescentes pode prejudicar as placas de crescimentos dos ossos e interferem no desenvolvimento corpóreo dos jovens (ROQUE, 2009, p.16).

Após a busca de informação junto a Sociedade Brasileira de Ortopedia para entender mais sobre a influência do peso do compartimento sobre o corpo humano em desenvolvimento, os alunos aplicam os conceitos matemáticos, onde vão em busca de uma fórmula para entender o problema.

Para a aplicação dos conceitos matemáticos, foram usados os recursos da porcentagem e a proporcionalidade, como uma forma de completar a tabela e entender a estimativa das chances em carregar problemas de saúde para o futuro. (ROQUE, 2009, p.17)

Os outros recursos matemáticos usados na pesquisa, conforme Roque (2009, p.17) como a razão, especialmente ao cruzar as informações demonstradas na tabela, proporção, e a regra de três. O resultado do uso da proporcionalidade está conforme segue tabela abaixo:

Tabela com Cálculo exato da taxa percentual

Tabela 3:Cálculo exato da taxa percentual.

ALUNO(A)	PESO CORPORAL (Kg)	PESO DA MOCHILA (Kg)	Taxa percentual
Aline	42,5	4,6	10,82%
Ana Cláudia	44,7	4,5	10,06%
Bianca	44	4,6	10,45%
Christian	44,5	4	8,98%
Cláudia	54,9	3	5,46%
Emerson	80,7	3,9	4,83%
Fernanda	36,1	5,3	14,68%
Flávio	45,9	2,7	5,88%
Gabriel	47	3,8	8,08%
Gabriela	59,3	3	5,05%
Guilherme	42,4	3,9	9,19%
João Pedro	45,2	3,7	8,18%
João Victor	57,1	5,9	10,33%
Joyce	38,9	4,7	12,08%
Júlio César	43,3	3,9	9,00%
Layla	41	3,7	9,02%
Leidyane	56,9	5,2	9,13%
Lucas	54,1	4	7,39%
Mayara	44,2	3,9	8,82%
Maycon	59,8	3,5	5,85%
Mikaely	40,5	4,6	11,35%
Monalisa	30,3	4,8	15,84%
Nataly	47,1	4,4	9,34%
Pâmela	46,7	4,2	8,99%
Pollyana	50,4	3,2	6,34%
Ronaldo	58,3	5	8,57%
Tainara Fortunato	44,6	3,9	8,74%
Tamires	51,4	3,2	6,22%
Tânia	71,2	3,6	5,05%
Taniele	70,1	3,8	5,42%
Taynara Carolina	37,9	4,9	12,92%
Thainara Cristina	49,3	3,6	7,30%
Vini	57,4	4,4	7,66%
Wesley	49,3	3,9	7,91%
Willian	55,5	4	7,38%

Fonte: ROQUE, Carla Cristina Escorcin (2009).

Conforme relato de Roque (2009, p.20) 105 alunos foram entrevistados, sendo: todos carregam cadernos, livros, estojo com lápis, caneta, 68 carregam lápis de cor e os 140 carregam outros itens não pertencentes a itens obrigatórios da atividade escolar.

A importância da aplicabilidade da modelagem matemática no ensino não é apenas para entender a funcionalidade. Também provoca reflexão e o quanto a linguagem da justeza e da exatidão numérica provoca reflexão em uma sociedade a ponto de ser uma chave para mudanças de comportamentos.

Considerações Finais

Ao tratar sobre a educação matemática, tendo em vista o cumprimento de programas de ensino e a concentração de toda a aplicabilidade de conceitos e exercícios em sala de aula. É preciso exercitar, o professor ser um transmissor de conhecimentos e proporcionar experiência extraclasse.

Para tal, é necessário proporcionar novos olhares, a experiência do dia a dia. Como diz os professores do Marketing: o óbvio, o usual. Como o exemplo citado no capítulo anterior, acerca da aprendizagem e a sua aplicabilidade no dia a dia.

Cada experiência matemática vivida pelo aluno pode se transformar em uma referência para novas aprendizagens. O caso mencionado do cálculo da porcentagem, da regra de três, razão e proporção aplicam-se a uma dificuldade motora, que incomoda tanto crianças em desenvolvimento e geram sequelas para o futuro desses jovens, como o excesso de peso na mochila.

A modelagem é um despertar e trata-se de excelente alternativa para tirar o aluno da zona de conforto e causar a atenção ao proporcionar um conteúdo crítico em relação ao ensino e a transmissão das fórmulas e manipulações matemáticas.

As aulas fora do ambiente escolar, onde o professor não apenas transmite um conceito. O docente passa a ocupar um espaço de mediação, torna-se um facilitador para estimular a capacidade reflexiva do aluno em entender a problemática diária dos alunos e aplicar a matemática na prática.

A importância da aplicabilidade da modelagem matemática no ensino não é apenas para entender a funcionalidade. Também provoca reflexão e o quanto a linguagem da justeza e da exatidão numérica provoca reflexão em uma sociedade a ponto de ser uma chave para mudanças de comportamentos.

Referências

COSTA, L. M. **Leitura, Interpretação e Construção de Tabelas e Gráficos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2018. Disponível em: https://www.sbm.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Leitura-interpretacao-e-construcao-de-tabelas-e-graficos.pdf Acesso em 30 de dez 2020**.**

PEÇA, C. M. K**. Análise e interpretação de Tabelas e Gráficos Estatísticos Utilizando Dados Interdisciplinares.** Trabalho de Conclusão do PDE- Programa de desenvolvimento educacional. Orientação Prof. Msc. Simone Crocetti - UTFPR, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1663-8.pdf Acesso em 30 de dez. 2020.

ROQUE, C. C. E. Modelagem Matemática no Ensino Fundamental. **Revista da Gestão Escolar Paraná**. Venceslau Braz, 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_carla_cristina_escorsin_roque.pdf Acesso em 30 de dez 2020**.**

SILVA, L. B., FERREIRA, L. L. & MOREIRA, F. M. B. Modelagem Matemática: Reflexões Teóricas e Criações. **Anais do VII Encontro mineiro de Educação Matemática**, Juiz de Fora: 9 a 12 de outubro, 2015. Disponível em: http://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/MODELAGEM-MATEM%C3%81TICA-REFLEX%C3%95ES-TE%C3%93RICAS-E-APLICA%C3%87%C3%95ES.pdf Acesso em 30 de dez de 2020.

MEMÓRIAS METEÓRICAS: NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tainara Navas[1]
Rosane Siqueira[2]

Antes de adentrar nos "espaçostempos" que percorreremos nosso caminho no texto, gostaria de explicar a escolha do termo "espaçotempo" escrito junto nessa dissertação. O termo foi retirado a obra de Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira, duas importantes pesquisadoras do campo do Cotidiano: "Sentimos necessidade de escrever os dois termos juntos para mostrar a importância de superar os limites do mundo dicotomizado moderno de pensar" (ALVES; OLIVEIRA, 2004. p. 34). Assim, compreendendo que o espaço e o tempo acontecem juntos e não existem de forma separada, o espaço se modifica de acordo com o tempo e vice e versa. Trazendo essa reflexão para o mundo material, um mesmo espaço pode ter diversos significados quando pensamos tempo que vivemos nele, por exemplo, o lugar que você morava na infância teria o mesmo significado se você estivesse lá hoje? Não. Pois estamos em outro tempo e a sua relação com o tempo também modifica os espaços. A escolha desse termo traz essa reflexão em todo o subcapítulo, os encontros que acontecem nos diversos "espaçostempos" que habitamos, e como eles só acontecem porque esses dois termos caminham juntos.

> Esse espaço foi, por muitos anos, apenas um sonho. Em 1986, formou-se uma comissão de Creche, que se manteve presente na elaboração do projeto (incluindo o projeto arquitetônico), desenvolvido pela prefeitura do Campus, desde o início até o seu término em 1990. Havia no grupo o claro compromisso de planejar, não só um espaço educacional para os filhos dos funcionários, professores e alunos, mas também, um locus de formação pesquisa e estudo para profissionais de Educação Infantil (VASCONCELLOS, 2011, p. 7)

O "[...] espaçotempo, partindo da premissa que esses dois termos têm relação um com o outro e só existem nessa relação" (ALVES, 2001. p. 2 , tem as suas memórias e a sua história. Como dito acima, inicialmente o "espaçotempo" foi pensado para receber crianças específicas e se chamava Creche UFF, desde o princípio tendo um tripé de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a história se modifica, e "[...] em 2007 o Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI) é criado e a Creche UFF se torna o Departamento de Educação Infantil do referido colégio" (VASCONCELLOS, 2011, p. 9). Além dessa mudança, outras também ocorreram: a entrada de professores concursados especificamente para atuar na Educação Infantil e o atendimento ao público geral, que anteriormente atendia somente a filhos de funcionários e estudantes da UFF. Hoje em dia, ocorre um sorteio aberto ao público para a entrada das crianças na instituição, por considerar o modo mais democrático pelos profissionais do COLUNI. Todas essas mudanças

[1] TN: Pedagoga e Mestre em Educação pela UFF – tainaranavas@hotmail.com
[2] RS: Pedagoga e Mestre em Educação pela UFF – professorarosanesiqueira@gamil.com

influenciaram no que se tornou a EIUFF, a sua história e a sua memória, e persistem dentro das perspectivas de educação e no cotidiano. Partimos dela para falar da construção de uma estrutura física pensada para as crianças e as suas brincadeiras e interações.

Durante um ano, passei meus dias com o Grupo Vermelho. Mas o que seria isso? Ele é um dos grupos de crianças da Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (EIUFF), formado por quinze crianças, duas professoras, três bolsistas e uma mediadora. Essas condições de trabalho podem parecer privilegiadas perante a precarização do magistério que vivemos atualmente no nosso país, entretanto entendo como um exemplo de valorização do trabalho docente. Atuei como uma das professoras do grupo. Esse tinha cinco crianças que começaram o ano com três anos de idade, cinco com quatro anos de idade e mais cinco com cinco anos de idade. Sim, as idades são diferentes! Trabalhamos com a multi-idade na EIUFF.

O que entendemos por multi-idade e por que trabalhamos assim? A instituição opta por não trabalhar com o critério de uma idade única por turma, exceto no caso das crianças de dois anos de idade, compreendendo que essas estão chegando em um espaço novo, muitas vezes sendo a primeira vez que ficam longe de seus responsáveis e ainda não desfraldaram e precisam de atenção específica às suas necessidades. As demais crianças, de três até cinco anos são agrupadas em três grupos multietários. Essa proposta de organização é pensada com a intencionalidade de colocar crianças e professoras no lugar de autoras, protagonistas do processo educativo (MATTA, 2015, p. 3.)

Assim, trabalhar sem seriação significa repensar os processos individuais e coletivos de aprendizagem, necessitando de um olhar mais atento a cada criança dentro do que acontece no grupo. O planejamento é feito para todos, e todas as crianças participam dele, cabendo aos professores observarem a interação e como elas se relacionam entre si. Por exemplo, quais crianças mais velhas gostam de auxiliar as mais novas nas atividades do dia a dia, como calçar um tênis ou guardar uma roupa? Ou quais crianças pequenas se interessam mais por estar perto dos mais velhos? Ou, ainda, quais têm mais restrições a se relacionar com as outras idades? Partindo de observações como essas, é possível potencializar as relações entre eles e buscar criar uma identidade de grupo, do qual todos façam parte e auxiliem uns aos outros nos processos de aprendizagem, construção de identidade individual e coletiva e desenvolvimento da autonomia. Anualmente, o grupo se modifica, as crianças de cinco anos completam seis e vão para o Ensino Fundamental do Colégio Universitário Geraldo Reis, e chegam as novas crianças, de três anos de idade, vindas do grupo das crianças de dois anos.

A proposta da multi-idade traz consigo essa ideia de estarmos todos juntos, independente da idade que possuímos. As crianças se misturam, e o critério etário perde sua evidência, abrindo espaço para as interações entre as crianças seus pares e o mundo ganhe mais importância. A proposta da multi-idade é trabalhada na perspectiva da autora Mata (2015), que faz parte da Equipe de professores da instituição, logo iremos utilizá-la quando falarmos da multi-idade na Educação Infantil da UFF. Essa proposta para a equipe da EIUFF compreende que:

> Nas escolas de nossa estrutura social, capitalista, brasileira, formar turmas pelo critério da idade é uma das práticas da escola tradicional que busca a

> padronização, normatização e suposta homogeneização das classes; definição de conteúdos e currículos de acordo com a faixa etária; avaliação dos resultados em função do nível de desenvolvimento/maturidade/prontidão e das condições cognitivas, sensório-motoras e biológicas, que os alunos deveriam apresentar em determinada idade (MATA, 2015, p. 34).

A disposição das crianças pelo critério etário, como dito no trecho anterior, é uma construção da escola tradicional com um viés capitalista que busca a normatização, a homogenização e a padronização. Entretanto, cabe pensarmos em que outra instituição social a divisão é feita pela idade. Estamos em diversos espaços, e somente na escola nos dividem pelo critério etário. Essa divisão compactua com a ideia de que as crianças devem dar conta de determinados conhecimentos e um amadurecimento de acordo com a sua idade, caso contrário estariam atrasadas perante os demais. Porém, dessa maneira, deixamos de lado o tempo de cada um.

Ao trabalhar com a multi-idade, repensa-se a questão do tempo de cada criança, pois os caminhos de construção da aprendizagem são diferentes em cada um de nós. Para uns, algumas aprendizagens são adquiridas de maneira mais fácil que para outros, e vice-versa. Por exemplo, uma criança pode aprender a amarrar os seus sapatos aos três anos, mas outra talvez precise de mais tempo e só consiga aos cinco. Só que a mesma criança que não consegue amarrar os sapatos consegue lidar com sentimentos de frustração de maneira mais tranquila do que a que sabe amarrar seus sapatos. A convivência dessas duas crianças hipotéticas faz com que consigamos perceber que a construção da aprendizagem é fluida e seu caminho não é rígido, sendo percorrido por cada um de forma diferente. A multi-idade vê nessa interação maneiras de se construir o conhecimento de forma coletiva e respeitando o caminho individual que cada criança tem a percorrer.

> [...] olhar para os tempos e espaços da vida (praças, vizinhança, encontros de família, play-grounds, etc.) nos quais as crianças se relacionam, se comunicam, disputam, independente de suas idades. Para ela, a motivação básica das infâncias são as interações que se estabelecem entre as crianças – meninos e meninas – experimentando modos de conviver e aprender, produzindo formas de ser, estar e fazer juntos (MATA, 2015, p. 42).

A autora nos convida a revisitar os tempos e os espaços da vida, infância não é dividida de maneira etária em nenhum outro espaço sem ser a escola. Sendo assim, tendo o eixo "brincadeiras e interações" como descrito na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 86) como a principal característica da Educação Infantil pensada para que a criança construa sua autonomia e identidade enquanto sujeito histórico e de direitos, a multi-idade potencializa essas relações entre as crianças e o mundo.

A EIUFF possui métodos e posicionamentos específicos em seu trabalho que fazem a dinâmica escolar se apresentar de maneira característica na instituição. Por ser um departamento de um colégio universitário, tem em seu caráter um tripé de pesquisa, ensino e extensão e recebe muitos estudantes e pesquisadores de diversas áreas e localidades.

Na EIUFF, faz parte da proposta pedagógica a pedagogia de projetos: partindo das inquietações de crianças, buscando colher informações que possam ajudar a encontrar "temas que fazem parte da vida cotidiana e escolar dos participantes" (COLINVAUX, 2011, p. 39) que possam ser explorados por diversas atividades pedagógicas que tragam novas experiências, expandindo o repertório das crianças por meio dos projetos. Essa pedagogia vem sendo implementada da EIUFF desde sua fundação, ainda como Creche UFF.

> O trabalho por projetos se diferencia de outras estratégias pedagógicas em vários aspectos: sua concepção de conhecimento e aprendizagem, sua visão do papel do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, sua definição dos tempos do ensino e da aprendizagem. A característica principal dessa estratégia é criar condições para provocar o envolvimento direto e ativo dos participantes na busca e produção de conhecimentos, conhecimentos esses que dizem respeito a problemas e questões que fazem sentido para todos (o que é diferente de adquirir ou construir conhecimentos sobre conteúdos fragmentados, isolados e separados) (COLINVAUX, 2011, p. 38).

O trabalho por projetos, como sinalizado na citação, traz uma dinâmica diferente para a relação professor, criança e aprendizagem, ao puxar o interesse da criança para a centralidade do processo de ensino e aprendizagem, partindo desse interesse coletivo para estabelecer as conexões com os conhecimentos e se relacionar com o mundo. Retomando o ano de 2018 no Grupo Vermelho, o projeto Memórias Meteóricas surgiu do interesse das crianças, e, a partir dele, foram trabalhados diversos assuntos, dos mais diferentes conteúdos, de maneira que tudo fazia sentido para elas por se sentirem parte do seu processo de aprendizagem.

O pertencimento é um dos pontos fortes do trabalho com projetos; quando um mesmo interesse do grupo é o seu objeto de estudo, há um fortalecimento da identidade grupal. E qual é a importância dessa para a dinâmica escolar? Está na convivência com o outro. No respeitar o tempo de aprendizagem do colega, no explicar para seu amigo o que estamos estudando para que ele não se sinta excluído e, principalmente, em aprender a se relacionar em grupo, já que vivemos em uma sociedade. Um dos momentos em que se notou claramente essa relação de pertencimento ao grupo e ao seu próprio processo de aprendizagem foi quando estávamos em roda conversando sobre meteoros e uma criança se levantou e começou a explicar a morte dos dinossauros pelos meteoros, e todos escutaram atentos:

> O "meteolo" caiu na Terra com uma chuva de "meteolos" nele, aí ele se "tansformou" "meteolito" e aí veio uma poeira bem, bem, bem "gossa", "gossa". E aí as "pantas" morreram, aí o dinossauro que come "panta" morreu! O "Pepelodondilo" morreu, o "TioRex", o Petelodatilo, o Baquiossaulo, o Carnotauro, o Anossauro, o Brutossauro (Caderno de campo da pesquisadora).

A situação descrita demonstra o quanto essa criança aprendeu com as pesquisas realizadas. Ela consegue relacionar que a chuva de meteoros ao entrar na atmosfera vira meteorito, a poeira que se forma a partir dela, a morte das plantas e a morte dos dinossauros herbívoros. Nessa única fala, existem diversos conhecimentos, e, mesmo a criança não sabendo o conceito de alguns termos,

ela sabe explicá-los. Essa criança tem três anos, e, quando ela falava todos os seus amigos estavam atentos, mostrando uma relação de respeito com o que o outro tem a nos ensinar.

Trabalhar com a pedagogia de projetos compreendendo a aula como acontecimento (GERALDI, 2015) é se dar ao prazer de descobrir, de aprender, de construir novos conhecimentos coletivamente. E por ter o privilégio de não saber, junto com as crianças e demais adultos do Grupo Vermelho, construímos o projeto Memórias Meteóricas.

O projeto Memórias Meteóricas – nome escolhido pelas crianças – foi se formando aos poucos. Ele começa no final do primeiro semestre, quando a professora que vos fala levou o livro chamado *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* para a escola, com a intenção de trabalhar o nome com as crianças; porém a história do menino que se empenhou para fazer sua amiga recuperar a memória através de uma caixa com objetos significativos tocou as crianças. E, como já contamos, uma delas deu a ideia de construirmos uma caixa da memória. O grupo embarcou na ideia, e, nesse momento, iniciou-se o projeto, que foi crescendo no decorrer do segundo semestre.

> A gente leu um livro que contava a história de uma vovó que as memórias dela sumiram, e um menino ajudava ela a recuperar suas memórias, o nome do livro é Guilherme Augusto de Araújo Fernandes. Então a Rafaella teve a ideia de fazer a caixa da memória.
> No começo, fizemos com uma caixa de sapato e colocamos nossas fotos nela. A gente começou a guardar na caixa as nossas lembranças, só que nós tínhamos muitas memórias e a nossa caixa ficou muito, muito, muito, muito cheia e nós precisamos trocar por uma maior.
> Dentro da caixa, agora tem todas as coisas que são nossas lembranças: brinquedos, desenhos, objetos... Muitas coisas. A gente gosta de abrir a caixa da memória porque dá muita emoção (Texto coletivo do Grupo Vermelho sobre a caixa da memória para o *Jornal Mural* da II Mostra Pedagógica do ano de 2018).

A escrita dos textos coletivos era realizada sempre após já termos discutido bastante sobre o tema do texto, através de livros, vídeos, imagens, notícias e muitos questionamentos e hipóteses serem levantados, até chegarmos a um ponto que o grupo se sentia satisfeito em descobrir sobre o assunto. Também escrevíamos textos que contavam sobre os processos que realizávamos, como o texto que conta o processo da construção da caixa da memória, que foi uma das maneiras que encontramos de registrar esse processo.

Sentávamos em roda e uma das adultas do grupo era a escriba. Começávamos por uma conversa sobre o assunto a ser escrito e o porquê era importante registrar sobre aquilo. Buscando mostrar a escrita como um importante registro para o futuro, para não esquecermos do que aprendemos e construímos. Assim sendo feito, ouvíamos as falas das crianças e perguntávamos: "Como a gente pode escrever isso?", tentando mostrar as diferenças da linguagem oral para a linguagem escrita. Nesse movimento, íamos construindo o texto com as crianças, respeitando as suas falas no momento do registro, mas questionando se havia sentido para um provável leitor no que haviam dito. Quando percebíamos que as crianças estavam satisfeitas com o texto, relíamos tudo. Por vezes, a construção de um texto poderia durar mais que um único momento, e durante a releitura perguntávamos se queriam modificar algo ou acrescentar informações.

Como citado anteriormente, a pesquisa nasce no cotidiano com as crianças. E, quando Rafaella sugere a ideia de fazermos a Caixa da Memória do Grupo Vermelho, nasce também a pesquisa sobre as Narrativas de Memória na Educação Infantil. Como as crianças pontuaram, todos os tipos de memórias foram guardados dentro daquela caixa: de adultos e crianças, coletivas e individuais, das férias, das famílias, da escola, de passeios, brinquedos, desenhos, folhetos etc. Juntos fomos contando a nossa história, a história do Grupo Vermelho de 2018. E nesse contar e escrever a nossa própria história, surgiam as emoções, como também foi descrito no texto coletivo.

Algumas lembranças eram alegres e nos faziam rir, outras eram tristes e nos faziam pensar na vida, ou eram assustadoras e morríamos de medo, outras, ainda, eram cheias de saudade, e queríamos voltar no tempo… E assim, em meio a tantos sentimentos compartilhados e vividos, iam surgindo perguntas, aprendizados e mais memórias.

Construção da primeira caixa da memória

Fonte: Acervo da autora.

As crianças têm uma grande curiosidade, e dois outros assuntos começaram a chamar a atenção delas no início do segundo semestre: o espaço e o tempo em que os dinossauros viviam na Terra. Construímos um sistema solar, estudamos planetas, cometas e meteoros, pesquisamos sobre como era a Terra na época dos dinossauros e sobre os vulcões e até fizemos uma escavação. Depois pensamos juntos: "será que essas também não são memórias do Espaço e da Terra?". Concluímos que sim! Tudo que estávamos estudando fazia parte da memória. E por que escolhemos o nome Memórias Meteóricas? Porque descobrimos que os dinossauros morreram

depois de uma chuva de meteoros advindos do Espaço, ou seja, tudo se interligou: as memórias, o espaço e os dinossauros.

A professora, desde o início do ano, gostava muito de ouvir as histórias que as crianças contavam sobre seus finais de semana e sempre as anotava. No começo, as crianças falavam pouco, e depois foram se soltando e contando histórias animadas e divertidas que explicavam quem eram elas fora da escola. No final do ano, enquanto conversavam sobre como se sentiram ao contar em todas as segundas-feiras o que fizeram no final de semana e ver essas histórias expostas na sala, a professora perguntou por que eles gostavam de contar sobre isso, e Antonieta respondeu:

> Porque você gosta de ouvir, ué! (Caderno de campo da pesquisadora).

Nesse momento, ficou perceptível para a professora a importância de demonstrar interesse nas narrativas das crianças e que, quando elas são valorizadas, sentem-se mais à vontade para falar. Assim, os finais de semana também se juntaram às Memórias Meteóricas.

Nesse contexto, aconteceu a pesquisa, dentro do Grupo Vermelho da EIUFF do ano de 2018, com crianças de multi-idades estudando sobre o projeto denominado Memórias Meteóricas, que buscava compreender as memórias individuais e coletivas do grupo, mas, também, estudar as memórias que nos construíram como seres humanos na Terra. E tudo isso partiu de um livro de literatura infantil sobre "um menino que nem era tão velho assim", mas ajudou a resgatar a memória de sua amiga, que vivia em um asilo.

É importante observar que as diferenças são um ponto crucial. As crianças são muito diversas entre elas, assim como todos os seres existentes. Somos únicos, porém vivemos em sociedade e precisamos nos relacionar com os demais e com o mundo. É nessa relação do ser humano com o mundo que aprendemos. A escola para a criança é um dos "espaçostempos" em que ocorrem essa relação, entretanto não podemos esperar que todas aprendam ao mesmo tempo e da mesma forma, pois, como já afirmamos, elas são diferentes e essa relação com o mundo também acontece por percursos diferenciados. Pensando nisso, surge a ideia de captar as narrativas de memória, entendendo que:

> É de se notar que, desde esses textos fundamentadores, a memória e a imaginação partilham o mesmo destino. Essa situação inicial do problema torna tanto mais memorável a afirmação de Aristóteles: "memória é tempo" segundo Aristóteles (RICCEUR, 1913, p. 27).

Esse trecho citado traz a reflexão sobre a relação entre a memória e a imaginação, dizendo que partilham do mesmo destino. Qual seria esse destino? O ato de rememorar não seria também um ato de imaginar? Essas são questões que vão aparecer na pesquisa, já que estamos falando de memórias narradas por crianças. E como falar de crianças sem falar em imaginação? É nessa etapa da vida que nossa imaginação está mais ativa. Logo, será que essa imaginação pulsante influencia as narrativas de memórias das crianças? É algo que vamos pensar no decorrer da pesquisa.

Dessa maneira, por meio das narrativas de memória das crianças será feita uma reflexão de como podem mobilizar a prática educativa e o planejamento do professor, tendo em vista que essas

narrativas ressoam quem são essas crianças, de onde vêm, o que fazem, com quem se relacionam, do que gostam etc., ou seja, refletem a sua identidade em formação. E, utilizando-nos dessas narrativas, seria possível pensar novas práticas que atendam individualmente e coletivamente o grupo? Se o professor conhece melhor quem é cada criança, consegue pensar maneiras de potencializar suas aprendizagens? Perguntas como essas nos levam a querer pesquisar sobre essa correspondência entre a narrativa de memória infantil e o pensar-praticar do professor.

A criança faz parte de uma sociedade e é produto do meio em que vive; ela leva para a escola conhecimentos que adquiriu no seu meio de convivência, e é papel da escola fazer com que esses conhecimentos sejam valorizados e se tornem meios para a aprendizagem dos saberes escolares. A criança tem conhecimentos prévios antes de entrar na escola: "[...] conceitos cotidianos, ou seja, aqueles construídos a partir da observação, da manipulação e da vivência direta da criança; e conceitos científicos [...] que são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas" (REGO, 1995, p. 77). Assim, percebemos a necessidade de observar o quanto dos conhecimentos prévios (conceitos cotidianos) da criança são valorizados e utilizados pela escola para alavancar outros tipos de conhecimentos (conceitos científicos).

Entendendo que a criança da Educação Infantil é um ser sociável que possui conhecimentos prévios capazes de ajudá-la a desenvolver outros conhecimentos e é produtora de cultura, podemos dizer que, para isso, a criança se utiliza da linguagem. Nesse ponto, chegamos a um dos nossos maiores questionamentos do presente estudo: se a criança possui um tipo de linguagem por meio do qual consegue fazer todas essas relações acima, por que não se utilizar de suas narrativas de memória para pensar a prática pedagógica?

Nesse contexto, Edgar Morin entra na perspectiva da lógica do pensamento complexo, entendendo que o pensar infantil é extremamente enigmático, assim como o de todo ser humano:

> Ele mostra que a vida mais cotidiana é, de fato, uma vida em que cada um joga vários papéis sociais, conforme esteja em sua casa, no seu trabalho, com amigos ou desconhecidos. Vê-se aí que cada ser tem sua multiplicidade de identidades, uma multiciplidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham a sua vida (2015, p. 57).

Como já dissemos, ela se realiza dentro de um grupo de crianças organizadas em multi-idades: três, quatro e cinco anos. Essas crianças são oriundas de diversos contextos sociais e entraram na escola via sorteio, ou seja, não fazem parte de uma comunidade específica. É preciso refletir o quanto essas diferenças influenciam o processo ensino-aprendizagem, e a teoria do pensamento complexo nos ajuda a comprender o quanto é diversificado o pensar dentro de um mesmo grupo.

No trecho destacado acima, aparece mais um conceito importante para a pesquisa: o cotidiano. Para compreender melhor o conceito de cotidiano, será utilizada a teoria de Michel Certeau, autor que disserta sobre esse campo com propriedade. A linha de pesquisa à qual o presente trabalho está atrelado chama-se Estudos do Cotidiano da Educação Popular; logo, é importante estudar a fundo o que seria esse cotidiano dentro da escola.

> Pesquisa complexa porque essas práticas, volta e meia, exacerbam e desencaminham as nossas lógicas. Encontra os lamentos do poeta e, como ele combate o esquecimento: "E eu me esquecia do acaso da circustância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou o anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem, ouvida a meias, a manchete dos jornais, a voz ao telefone, a conversa mais anódia, o homem ou a mulher anônimos, tudo aquilo que fala rumoreja, passa, aflora, vem ao nosso encontro (CERTEAU, 1998, p. 43).

Morin nos traz a complexidade do pensar; já Certeau a complexidade do cotidiano. As duas ideias se complementam e trazem grandes contribuições para esta pesquisa. Como já foi dito, o pensamento da criança é complexo, e este estudo se realiza no cotidiano de uma escola de Educação Infantil; logo, esse cotidiano também é complexo. Isso se manifesta nas relações do dia a dia dentro desse ambiente, criança com seus pares, crianças e adultos da equipe, equipe e responsáveis, comunidade escolar (crianças, equipe da escola e responsáveis) e o mundo.

Para explicar essa heterogeneidade do cotidiano, Certeau se utiliza de um poeta que em suas palavras afirma que tudo, das coisas mais simples às mais enormes, influencia o cotidiano de um espaço e de uma pessoa. Partindo desse princípio, a pesquisa se realiza na EIUFF, compreendendo que tanto a fala de uma criança em um momento de roda quanto os projetos de um governo influenciam dentro do ambiente escolar; contudo, dentro desta pesquisa, a observação será feita a partir do míudo, daquilo que acontece dentro do Grupo Vermelho, das narrativas de memória dessas crianças para pensar as práticas educativas na Educação Infantil.

A memória é um conceito que percorrerá todo este estudo, sendo ele construído a partir das narrativas que recontam histórias de lembranças dos alunos do Grupo Vermelho. Para pensar esse conceito, vamos utilizar Paul Ricoeur e seus estudos sobre a memória, a história e o esquecimento. Esse autor nos dará embasamento para discutir a relação da memória com o "espaçotempo", individual e coletivamente.

> "A memória é do passado" (449 b 15). É o contraste com o futuro da conjetura e da espera e com o presente da sensação (ou percepção) que impõe esta caracterização primordial. E é sob a autoridade da linguagem comum ("niguém diria... mas dir-se-ia que...") que é feita a distinção. Mais fortemenre ainda: é "na alma" que se diz ter anteriormente (proteron) ouvido, sentido, pensado alguma coisa (449 b 23). Essa marca temporal, assim promovida pela linguagem, depende do que chamaremos mais adiante de memória declarativa. [...] O acordo aqui é completo com a análise do tempo; mas o tempo só é percebido como diferente do movimento quando nós o "determinamos (horizomen)" (Física, 218 b 30), isto é, quando podemos distinguir dois instantes, um como anterior, outro como posterior (RICOEUR, 2007, p. 35).

"A memória é do passado" é a primeira afirmação desse trecho retirado da obra de Ricoeur: a memória, a história e o esquecimento. A memória faz parte da nossa relação com algo que já passou; logo, todos nós temos memórias, independentemente da idade, de lembrarmos ou não delas ou, até, de as termos ou não vivido. Somos seres históricos, e o passado influencia nosso

presente. Mesmo as coisas que antecederam nosso nascimento fazem parte do nosso passado enquanto componente de uma sociedade.

As memórias das crianças do Grupo Vermelho se interlaçam e se cruzam com as da professora pesquisadora, e juntos vão criando novas memórias. Essas registradas por imagens, textos, caderno de campo, vídeos, objetos e outras ficam só em nossas cabeças, como o cheiro da comida gostosa que vinha diariamente da cozinha ou o gosto do cuscuz do pai do Thomaz na festa junina. A pesquisa no cotidiano tem esse caráter, de contar ao mesmo tempo sobre o sujeito e o pesquisador, afinal eles compartilham do mesmo cotidiano.

> Assim, em nossos estudos "com" os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os "outros", no fundo estamos nos explicando. Buscando nos enterder fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros "outros" (FERRAÇO, 2003, p. 160).

O campo do cotidiano traz em si mesmo a própria metodologia de pesquisa. Pesquisar o cotidiano é compreender que ele nos faz caminhar de acordo com o seu próprio percurso. E nossa pesquisa é mais do que buscar entender os ditos sujeitos, mas ela perpassa por nos entendermos, e assim aconteceu neste estudo. Como venho dizendo desde o princípio, ao pesquisar no cotidiano me descobria enquanto professora e pesquisadora; as minhas memórias se misturavam com as memórias narradas pelas crianças.

O cotidiano nos indica os métodos que serão utilizados para se realizar a pesquisa, e já discorremos como a pesquisa foi sendo construída no dia a dia. E, dessa maneira, no movimento do cotidiano do Grupo Vemelho surgiu o estudo com as narrativas de memória das crianças, mas é importante ressaltar que, para a pesquisa ser realmente do cotidiano, segundo Nilda Alves, é necessário:

> A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido na modernidade, na qual o *sentido da visão* foi exaltado ("ver para crer"; "é preciso uma certa perspectiva" etc.). É preciso executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar. Pedindo licença a Drummond, tenho chamado esse movimento de *sentimento do mundo* (2001, p. 15).

Como afirmado acima, o sentido da visão foi exaltado pelo modernismo em detrimento dos outros sentidos. O ver o que está acontecendo, o comprovar por meio de números e fatos examinados a partir de determinada perspectiva ganha mais peso que as demais maneiras de se perceber o mundo. O cotidiano quebra essa ideia do "olhar" para determinado objeto de pesquisa e começa a pensar com todo o corpo nos sujeitos da pesquisa. No cotidiano, "[...] o objeto de análise se torna o sujeito protagonista e o autor da pesquisa" (FERRAÇO, 2008, p. 27). Como diz Nilda, não se olha para eles; mergulha-se com todos os sentidos dentro do cotidiano em que estão inseridos pesquisador e sujeitos.

Nesse mergulho, a pesquisa de dissertação com as narrativas de memória das crianças do Grupo Vermelho foi se realizando. Imersa nas narrativas de crianças de três, quatro e cinco

anos; com os ouvidos atentos para escutar cada palavra, a entonação e o sentimento; com o paladar aguçado para sentir o gosto da pizza que fizemos juntos no aniversário do Joaquim, enquanto ele e sua mãe italiana nos contavam sobre a importância da pizza para uma família italiana e como se reuniam para fazê-la em sua casa; com o olfato apurado para sentir o cheiro dos biscoitos de dinossauro preparados pelas crianças e a mãe do Diego, já que queríamos fazer biscoitos, mas todos lembraram que ele era alérgico a alguns alimentos e só sua mãe sabia fazer biscoitos com os ingredientes que ele poderia comer; com os olhos abertos para perceber cada gesto e expressão; mergulhada, enfim, com todo o meu corpo para receber e dar abraços e beijos depois de compartilharmos momentos e histórias felizes e tristes.

O sentimento de mundo de Drummond realmente se encaixa na pesquisa com o cotidiano do Grupo Vermelho, pois foi sentindo o mundo junto com esses sujeitos que nasceu e cresceu esta pesquisa. Foi por meio das narrativas, das trocas de olhares, das emoções que compartilhamos ao contar nossos finais de semana, ao abrir a caixa da memória, ao falar despretensiosamente sobre nossas famílias e vivências, que eles construíam a sua identidade enquanto sujeitos de direitos e construíam a sua autonomia; e eu, mergulhada neles, construía a minha pesquisa.

Assim, dialogando com nossos sujeitos de pesquisa, pensamos em escolher uma metodologia que nos aproximasse da escola, lembrando sempre que ao mesmo tempo que era pesquisadora e participante naquele cotidiano enquanto professora. Entendemos a importância da observação da dinâmica escolar e de participarmos dos movimentos de observação de determinada instituição para constituirmos nossa pesquisa. Dito isso, a metodologia que nos parece ser a mais adequada é a autobiográfica, pensando nas narrativas:

> O uso de narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela. Do ponto de vista da pesquisa *com* crianças, essa perspectiva está em consonância com a Convenção sobre o Direitos da Criança, 1990, que em seu Art. 12, assegura a todas as crianças, em função da idade e maturidade, o direito de expressar suas opiniões livremente e, sobretudo, o direito de serem ouvidas, sobre assuntos que lhe dizem respeito (BRASIL, 1990) (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114).

O trecho reafirma a ideia da criança enquanto sujeito de direitos e, conforme já nos posicionamos, procuramos compreender as crianças do Grupo vermelho dessa maneira, como sujeitos que escrevem sua própria história, que constroem sua própria identidade e autonomia. Assim, concebemos os sujeitos da pesquisa como participantes desta, vide sua origem, a partir do pedido de uma criança após ler um livro sobre memória para fazer uma caixa com as memórias do grupo. A autobiografia está explicada nessa situação e no decorrer do estudo, no qual tanto a pesquisadora quanto os sujeitos constroem juntos o processo e como a pesquisa se dará metodologicamente.

A criança, como dito no art. 12 da Convenção dos Direitos da Criança, deve ser ouvida e ter suas opiniões respeitadas, principalmente, quando se trata de assuntos que lhe dizem respeito.

No caso, seria incoerente não as ouvir e desrespeitar as suas narrativas no processo desta pesquisa nos/dos/com o cotidiano do Grupo Vermelho, compreendendo que esta e o processo de aprendizagem das crianças e da pesquisadora caminharam juntos e foram construídos coletivamente.

Portanto, a metodologia se baseia em analisar as narrativas de memória dessas crianças que são sujeitos de direitos que escrevem a própria história e também narram esse estudo ao lado da pesquisadora. Para isso, mais uma vez recorremos a Nilda Alves, agora para pensar as narrativas dentro do campo do cotidiano:

> Nessas perspectivas ouvir uma narrativa [...] traz a cada um que ouve, dentro das redes de conhecimento e significados a que pertence, a possibilidade de "ver", "sentir", "entender", e "ouvir" coisas muito diferentes. A questão é saber se isto significa, apenas, as dificuldades de uso desses recursos ou indica a ampliação de possibilidades na análise de uma dada situação, exigindo que incorporemos, necessariamente, a complexidade e a potencialidade que cada acontecimento traz em si. Os que trabalham com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos tendem a adotar essa segunda posição (*apud* FERRAÇO, 2008, p. 31).

Voltando ao que estávamos a discutir, a análise de narrativas no cotidiano é mais do que só ouvir; é "ver", "sentir", "entender" e "ouvir", como Nilda nos afirma nesse trecho retirado de um texto de Ferraço. O mergulho no cotidiano também acontece na hora de captar, ao ouvir e analisar as narrativas das crianças do Grupo Vermelho.

Entretanto, mais do que mergulhar com todos os sentidos no cotidiano, Nilda traz nessa situação a importância da possibilidade do diferente. A percepção de uma situação é dada individualmente; observamos o mundo de formas diferentes e o narramos assim também. Uma mesma narrativa pode ser interpretada de formas diferentes e não ter nada a ver com o sentido que o narrador deseja passar.

Assim, essas narrativas foram captadas no cotidiano do Grupo Vermelho durante conversas com os professores ou até mesmo entre as crianças. Entretanto, nas rodas de combinados às segundas-feiras, nas quais todos contavam seus finais de semana e abríamos a caixa da memória para colocar e reviver as lembranças ali guadardas, ocorreram os momentos em que mais captamos narrativas, tanto individuais quanto coletivas, das crianças. Esses momentos foram gravados, anotados, filmados e fotografados; todo esse material gerou a pesquisa aqui apresentada.

Referências

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In*: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Ines Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Imangens de Escolas: Espaçostempos de diferenças no cotidiano. **Edu. Soc**., Campinas, vol. 25, n. 86 p. 17-36, abril 2004. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COLINVAUX, Dominique. "Projetos" ou trabalho por projetos ou pedagogia de projetos. *In*: COLINVAUX, Dominique (Org.). **Cadernos Creche UFF**: Textos de Formação e Prática. Niterói: Editora da UFF, 2011, v. 1, p. 37-44.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Apendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP *et al.*, 2008.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda. **Criar Currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATA, Adriana Santos da. **Multi-idade na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Léia Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. *In*: **Revista Lusófona de Eduacação**, v. 33, n. 33, 2016. Disponível em: http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/688 Acesso em: 17 jun. 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

VASCONCELOS, Vera M. R. Um pouco de história. *In*: COLINVAUX, Dominique (Org.). **Cadernos Creche UFF**: Textos de Formação e Prática. Niterói: Editora da UFF, 2011, v. 1, p. 7-9.

ROUSSEAU: CONTEXTO HISTÓRICO E INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse[1]
Emerson Pereira Branco[2]

Introdução

Nascido em Genebra em 1712, Jean-Jacques Rousseau faleceu no ano de 1778 em Ermenonville – França. Foi um dos mais importantes pensadores franceses do século XVIII. Em sua filosofia Rousseau defendeu a ideia de que o homem nasce bom e a sociedade o corrompe, criticando a forma de organização da sociedade em que o homem é explorado e oprimido. Acreditava ser possível construir uma sociedade no qual os homens seriam livres e iguais. Rousseau também fez importantes críticas a Educação de sua época, por meio de sua obra Emílio ou da Educação.

O culto à natureza, a valorização da experiência individual, a importância dos sentimentos e das emoções, a relação entre a arte e a filosofia que encontramos em Rousseau fizeram dele um dos pensadores que mais diretamente influenciaram o espírito romântico do século XIX (Marcondes, 2007).

Soëtard (2010) considera que a obra de Rousseau, sobretudo Emílio, foi efetivamente um ponto de encontro das grandes correntes e contracorrentes da época, as mesmas que, de fato, não haviam cessado de trabalhar em profundidade o pensamento ocidental. Para Rousseau, a educação será a arte de gerir os contrários, na perspectiva do desenvolvimento da liberdade autônoma. Ele criticava o fato de a educação ser fundada sobre o princípio de uma autoridade que submete a vontade da criança à de seu mestre, como demonstra bem em Emílio, afirmando que é preciso conquistar a própria liberdade e autonomia pessoal além do encontro conflituoso com a dura realidade do mundo, com a realidade do outro, com a da sociedade. É, então, que o educador recupera um papel decisivo, favorecendo a experiência formadora, acompanhando a criança ao longo de todo o seu itinerário, pleno de provas e de emboscadas, enfim, e sobretudo, estimulando-o no momento em que se deve esforçar-se por reconstituir-se, por meio da ruptura de seu desejo. Para Rousseau, a arte do pedagogo consiste em atuar de maneira tal que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança.

Rousseau também condenava a forma como a ciência e as artes foram aplicadas em favor de poucos e não para o bem comum. Para ele o desenvolvimento das ciências e das artes fez com

[1] Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus Paranavaí. Pedagoga do município de Nova Esperança e professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: coordlilianfavaro@gmail.com.
[2] Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí. Docente da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. E-mail: ems_branco@hotmail.com.

que o homem ficasse mais artificioso, seus modos não são mais espontâneos, disfarçando o que realmente pensa. Isto não é apenas algo feito inconscientemente, as maneiras se pautam por moldes, ninguém ousa mais parecer o que realmente é, seus verdadeiros sentimentos são abafados pela necessidade de agradar. Rousseau se opôs ao nobre que se amontoava de roupas e ornamentos aos trajes do trabalhador, afirmando que o que um ganha em polidez e refinamento o outro tem em sinceridade. É como se nunca tivéssemos acesso aos verdadeiros estados do coração do homem refinado, enquanto as maneiras simples do rústico deixariam ver melhor seu coração (Brandão, 2009).

Pode-se afirmar que Rousseau influenciou e continua influenciando diversos pesquisadores no desenvolvimento de novas teorias e de novos estudos, o que é essencial para que o ensino seja realmente significativo, atendendo as demandas da sociedade, não sendo simplesmente uma transmissão de conteúdo, corroborando para a alienação do indivíduo. Entretanto, é importante ressaltar que o propósito da obra de Rousseau vai muito além dos limites da instituição de ensino, abrange os limites do social, na busca de ações que permitam o homem e se descobrir como ser livre, fugindo da mutilação a que a sociedade o impõe.

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva compreender as nuances relacionadas a Rousseau e o contexto de sua época, as contribuições e influências de suas obras na Educação e para a formação do cidadão.

Rousseau e o contexto de sua época

Os trabalhos de Rousseau tiveram grande importância nos campos da política, da moral e da educação, além de influenciar os ideais do iluminismo e da Revolução Francesa, embora esta tenha ocorrido entre 1789 a 1793, mais de uma década depois de sua morte. De acordo com Marcondes (2007), Rousseau foi um leitor de Locke, o que pode ter o influenciado em seus escritos. Suas principais obras foram o Discurso Sobre as Ciências e as Artes, Discurso sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens; Emilio ou da Educação, em que trata dos princípios básicos da educação do indivíduo; o Do Contrato Social; e as "Confissões". Rousseau também contribuiu para a Enciclopédia editada por Diderot.

Devido às suas críticas à sociedade da época, seu forte individualismo e seu espírito contestador, Rousseau foi muitas vezes perseguido e teve de viver por longo tempo em exílio.

Segundo Giolo (2008), em 1753, na França, foi enforcado simbolicamente e ameaçado de prisão; em 1762, teve sua prisão decretada e seu livro Emilio ou da Educação condenado a fogueira. Nesse mesmo ano em Genebra, foram condenados os livros Do Contrato Social e "Emílio", por serem considerados como temerários, escandalosos, ímpios e pretenderem, segundo as autoridades da época, destruir a religião cristã e todos os governos. Em 1765, Rousseau teve sua casa apedrejada, teve ainda sua obra "As Cartas Escritas da Montanha" condenada em Haia e em Paris e ele próprio considerado o anticristo.

É importante ressaltar que na Europa o século XVIII foi um tempo de grandes mudanças. As elites dominantes e sustentavam seu alto e luxuoso padrão de vida por meio das taxas obtidas

pela nobreza e seus feudos e dos tributos recolhidos pelo Estado. Esse contexto propiciou na França um confronto radical e fecundo. Contra a Igreja e o que ela representava, Voltaire (1694-1778) destilou toda sua ira. Contra a mesma instituição e a monarquia esteve Diderot (1713-1784). Esses conflitos produziram consequências drásticas, como foi a Revolução Francesa (Giolo, 2008).

Rousseau apresentava um estilo apaixonado e eloquente, e isso tornou-se um dos mais poderosos instrumentos de agitação e propaganda das ideias que haviam de constituir, as bases teóricas da Revolução Francesa. Ele sugeriu em uma de suas obras o que estava por vir, muito antes mesmo da revolução começar.

> Confiais na ordem presente da sociedade, sem pesar que esta ordem está sujeita a revoluções inevitáveis e que vos é possível prever ou evitar a que possa dizer respeito a vossos filhos. O grande torna-se pequeno, o rico fica pobre, o monarca passa a ser súdito [...]. Aproximamo-nos do estado de crise e do século das revoluções [...]. Tudo o que os homens fizeram os homens podem destruir: indeléveis são somente os caracteres que a natureza imprime e a natureza não faz nem príncipes, nem ricos, nem grandes senhores (Rousseau, 1995, p. 213).

Tal menção demonstra a insatisfação de Rousseau com a ondem social estabelecida em sua época. É importante destacar que foi também no século XVIII ocorreu o Iluminismo, conhecido com Século das Luzes. Marcondes (2007), afirma que o Iluminismo abrange não apenas o pensamento filosófico, mas também as artes, a literatura, as ciências, a teoria política e a doutrina jurídica. Trata-se de um movimento cultural amplo refletindo o contexto político e social vigente, não consistindo assim em uma doutrina filosófica ou teórica específica, mas sim, um conjunto de ideias e valores compartilhados por diferentes correntes.

O termo Iluminismo indica uma oposição às trevas, ao obscurantismo, à superstição, ou seja, à existência de algo oculto, enfatizando, ao contrário, a necessidade de o real tornar-se transparente à razão. O grande instrumento do Iluminismo é a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real, suas armas são o conhecimento, a ciência, a educação.

Nesse sentido, o Iluminismo defende que todos os homens são dotados de uma espécie de luz natural, de uma racionalidade, uma capacidade natural de aprender, capaz de permitir que conheçam o real e ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins. Assim, a filosofia, a ciência e a educação devem garantir que essa luz natural possa ser posta em prática, removendo os obstáculos e promovendo seu desenvolvimento. O Iluminismo possui, portanto, um caráter pedagógico enquanto projeto de formação do indivíduo. Pode-se dizer que a Revolução Francesa esteve relacionada com a concretização dos ideais defendidos pelo Iluminismo, como ficou expresso em seu próprio lema: "Liberdade, Igualdade, Fraternidade".

Entretanto, parece não haver um consenso entre filósofos e historiadores sobre Rousseau ser de fato um representante do Iluminismo, uma vez que muitos não o veem como um filósofo iluminista. Tal afirmação se deu pelo fato de que Rousseau não estava associado aos movimentos da burguesia. No entanto, de acordo com Giolo (2008, p. 88),

> Rousseau inseriu-se inteiramente no processo da ilustração, conviveu com as maiores figuras do movimento, escreveu textos para a Enciclopédia e empunhou

> as principais armas teóricas das luzes. Isso, contudo, não esmaeceu a sua individualidade e o seu jeito peculiar de ver as coisas. Creio que não se pode dizer, por isso, que Rousseau se afastou do Iluminismo e nem que o combateu propriamente [...]. Rousseau, recusava qualquer aproximação com ricos e poderosos, a quem detestava e desprezava [...]. A falta de compromisso de Rousseau com as instituições de seu tempo, inclusive com a do casamento e família, teve para ele um alto preço pessoal, mas, em contrapartida, garantiu-lhe a liberdade intelectual necessária para pensar segundo suas origens sociais e expor, sem medos e sem cautelas, os produtos de sua inteligência. Pôde, dessa forma, ser verdadeiramente original e radical.

E foi justamente essa liberdade e dedicação devotadas ao trabalho intelectual, aliado ao acesso aos intelectuais da época, que Rousseau enriqueceu suas ideias e teve grandes inspirações para escrever suas obras.

As influências de Rousseau na educação

Jean Jacques Rousseau foi um filósofo fruto de seu tempo, contudo, suas influências foram muito além, perdurando até dias atuais. Em seu primeiro discurso já havia um prenúncio de tal afirmação: "Quando se quer viver para além de seu século, não se deve escrever para tais leitores [...]" (Rousseau, 2000, p. 183). Tendo essa afirmação como norteadora, é possível compreender, a partir de uma linha cronológica que vem se formando através dos séculos, como os autores são influenciados por Rousseau.

Indispensável destacar aqui, que cada um dos estudiosos abordado nesse trabalho foram fruto de uma determinada sociedade, influenciadas por questões históricas, sociais e econômicas que envolveram aquele momento. Partindo da análise realizada por Suchodolski (2002), desvela que a história pedagógica se dá por meio de duas tendências fundamentais: a primeira baseada na essência do homem, e a segunda a existência do homem. A segunda por se apresentar mais tardiamente, se torna notória em Rousseau e seguida por Kierkegaard (1813-1855), filósofo dinamarquês, que nasceu em Copenhague, e morreu na mesma cidade em 1855.

Kierkegaard foi leitor de Rousseau, mas em alguns momentos não comungou das mesmas ideias. Fez críticas ao pensamento lógico e formal, buscou a compreensão do humano em sua interioridade, abordou a edificação do indivíduo.

Nesse contexto insere-se a "pedagogia da existência", definida como uma "pedagogia da luta pela vida" (Suchodolski, 2002, p. 49). Esse autor ainda complementa "Rousseau, transfere a concepção de natureza metafísica para o olhar empírico" (Suchodolski, 2002, p. 28). Tal constatação foi possível por parte do autor a partir da citação de Rousseau, que ele abordou em sua obra:

> Se o homem é bom por natureza, a educação não deve ser concebida de modo a conduzir à destruição de todo seu eu empírico e ao renascimento da sua 'verdadeira essência' oculta; a educação poderia apoiar-se sobre a totalidade do homem empírico [...] (Rousseau como citado em Suchodolski, 2002, p. 28).

Assim, entende-se que Rousseau por se interessar pela vida do homem, foi o primeiro filosofo a preconizar uma pedagogia da existência, que voltou o olhar para o concreto do homem, ele tal como é, ou seja, a criança é vista como o principal sujeito do processo educacional. Silva e Conti (2018) afirmam que Emílio centra-se no processo educativo, o preceptor atua como se fosse uma mão invisível, na medida em que a criança deseja e experimenta. No entanto, enquanto o preceptor deixa a criança ser dona de suas vontades, também se mantém atento aos devaneios de seus desejos e caprichos.

Sistematiza-se a partir de então uma concepção de educação, que ficou conhecida como "Escola Nova", originada da teoria pedagógica que se opôs ao modelo tradicional, "essa teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social" (Saviani, 2009, p. 6). A Escola Nova chegou no Brasil no final do século XIX, em 1882, foi introduzida por Rui Barbosa (1849-1923). Essa esfera reuniria o filosofo escritor Jean Jacques Rousseau (1712 - 1778) e muitos pedagogos, psicólogos e filósofos do século XVIII, XIX e XX como podemos citar Pestalossi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Claparède (1859-1952), Ferrière (1879-1960), Rui Barbosa (1849-1923), Maria Montessori (1870-1952), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971) e Jacques Delors (1925 -).

Percorrendo o caminho a partir das ideias de Rousseau sobre a educação, abordamos então suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ele dá muita importância ao amor (afeto). Silva e Conti (2018) apresentam que o projeto educativo e Pestalozzi revela uma série de elementos em consonância com burguesia da época "a relação com a indústria e o trabalho surge como complemento ao pensamento de Rousseau, mas guarda a continuidade de um naturalismo pedagógico agora chamado de intuitivo (Silva & Conti, 2018, p. 61).

Verifica-se para além das ideias de Rousseau sendo seguidas por Pestalozzi ao fazer afirmações sobre a natureza, também os primeiros elementos que antecipam as concepções que compõem a Escola Nova nos séculos seguintes.

> O pensamento iluminista deixou marcas profundas nos/as intelectuais e na sociedade que emerge com a "era das revoluções". Não por acaso, as contribuições de Rousseau e Pestalozzi se tornaram clássicas, cada um deles, em sua genialidade, incluiu novos elementos epistemológicos para o desenvolvimento da humanidade (Silva & Conti, 2018, p. 63).

Em consonância com as mesmas linhas de pensamento de Rousseau e Pestalozzi, vem Frederich Froebel (1782-1852), este no que lhe concerne, fez crítica ao processo educativo que tem como foco apenas as palavras, deixando de lado o valor das coisas. Partindo desse princípio, podemos entender que assim como Pestalozzi, Froebel antecipa-se ao século XX ao desvelar pertinência do uso das diferentes formas linguagens para a exteriorização do conhecimento adquirido de mundo, "Neste sentido, tanto Froebel quanto Pestalozzi podem ser considerados pioneiros do movimento escolanovista, no qual se valorizaria mais o indivíduo, a criança do que o conhecimento científico" (Gasparin, 2010, p. 34).

Vale ressaltar que as ideias de Froebel eram mais direcionadas para a educação infantil, sendo ele o primeiro educador a trazer a atividade lúdica como importante para a aprendizagem.

"Froebel, considerado o precursor do jardim de infância, defendeu que os diretores e/ou educadores que atuassem nessas escolas deveriam possuir uma formação específica" (Durães, 2011, p. 470).

Para a autora, no campo da formação de professores uma grande mudança realizada pelas teorias de Pestalozzi, Froebel e Herbart: a alteração do termo mestre por educador.

> Enquanto o mestre foi até então o responsável praticamente pelo ensino e a instrução dos conteúdos escolares, ao educador correspondia, além das tarefas do mestre, as de ensinar aos meninos e meninas os sentimentos de amor, bondade, moral, fraternidade, entre outros (Durães, 2011, p. 470).

Comungando dos mesmos ideias, o filósofo John Dewey (1859-1952), um dos precursores da Escola Nova, era contrário aos fundamentos e paradigmas da escola tradicional – intelectualismo, autoritarismo e a memorização. "Não deve haver separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro vivendo. Vida, em condições integrais, e educação são o mesmo" (Dewey, 1978, como citado em Eto & Sá, 2016, p. 68).

Assim, Dewey apresentou sugestões para uma nova educação, as quais apresentava um novo olhar para o aluno, valorizando sua experiência pessoal, uma educação que propiciasse ao aluno solucionar seus próprios problemas.

> Para tal a escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, mas ao mesmo tempo estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica, política (Dewey, 1978, como citado em Eto & Sá, 2016, p. 68).

John Dewey não foi o único a criticar a escola de seu tempo, o Psicólogo suíço Edouard Claparède (1859-1952), também compartilhava das críticas de Dewey e manifestava ideias por uma escola que chamavam de "ativa". Claparède não era pedagogo, sua formação era em medicina, o que veio contribuir no desenvolvimento de uma teoria voltada para a infância, defendendo os processos psicológicos como funções de adaptação ao ambiente. Sua relação com a teoria de Rousseau materializou-se ao fundar em 1912 a Escola das Ciências da Educação, denominada Institut Jean Jacques Rousseau. "Esse empreendimento retrata-nos seu idealismo, seu otimismo, características marcantes de Claparède durante muitos anos e que lhe proporcionaram a perseverança no seu trabalho, deixando-nos um rico legado de conhecimentos" (Nassif, 2008, pp. 33-34).

Destaca-se que tão importante quanto Claparède para Escola Nova, foi Adolphe Ferrière (1879-1960), verifica-se que ambos viveram no mesmo momento histórico, tiveram relações estreitas, pois ambos foram fundadores do Institut Jean Jacques Rousseau (1912), em Genève. "Ferrière foi um homem que acreditava profundamente na essência humana e na redenção da humanidade pela escola" (Peres, 2002, p. 13).

Para Ferrière, a escola ativa resumia-se em três palavras, sendo elas: ciência, verdade e fé, o que para ele viria de encontro com uma educação nova integral, que contemplava a prática, era ativa e autônoma, opondo-se à prática realizada pela escola tradicional.

> O desenvolvimento da liberdade humana e da democracia, o incentivo à atividade espontânea da criança, à autonomia moral e intelectual, o respeito pela individualidade dos escolares, a busca da justiça, da paz mundial, da ciência enquanto elemento de progresso e de verdade, o aperfeiçoamento social, são os pilares do pensamento de Ferrière (Peres, 2002, p. 13).

O método que tinha o aluno como centro, ficou conhecido como paidocentrismo. Willian Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey, também foi influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Froebel as quais conduziram o início da sua carreira como professor (Marques, 2016). Esse por sua vez, também defendeu as metodologias com atividades práticas que partiriam dos alunos, o qual ficou conhecido como método dos projetos. Desse modo, "o conceito de projeto na educação deve realçar a importância da experiência do educando no processo educativo, em oposição ao ensino tradicional no qual o aluno é reduzido à simples condição de receptor de conteúdos" (Kilpatrick, 2006 como citado em Marques, 2016, p. 5).

Nessa perspectiva, entende-se, então, que tal método tinha como principal objetivo preparar esse aluno para a vida e para a solidariedade, assim "a capacidade de projetar, entendida como a capacidade de agir à luz de propósitos, é constituída na relação do indivíduo com o meio (Kilpatrick, 2006 como citado em Marques, 2016, p. 5).

Com os mesmos anseios, Jean-Ovide Decroly (1871-1932), elaborou um método pedagógico que tinha por finalidade "[...] estimular e a formar a expressão, a qual deve simultaneamente satisfazer as necessidades da criança, contribuir para o conhecimento da realidade e transformar em aquisição aquilo que ela tenha apreendido" (Suchodolski, 2002, p. 71). Dedicou-se em experimentar, essa escola centrada no aluno, essa escola que mudava o centro do processo do professor para o aluno, seu foco não era unicamente o de uma formação para a profissão, mas uma formação mais voltada para o convívio em sociedade, assim como muitos estudiosos que seguiram as ideias da Escola Nova.

Para complementar tais ideias, Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980), ambos psicólogos, tiveram um olhar voltado para o desenvolvimento da criança. Enquanto Montessori acreditava que o ensino deveria ser ativo, momento em que a criança desenvolve o senso de responsabilidade voltado para o seu próprio aprendizado, Piaget complementou esse pensamento, pois o mesmo acreditava que a criança entende o mundo espontaneamente por assimilação, como se houvesse um mecanismo natural de aprendizagem. Assim, Jean Piaget não propôs um método de ensino, mas utilizou seus conhecimentos para desenvolver a teoria do conhecimento, denominada "epistemologia genética", deixando como herança para a educação, informações e conhecimentos sobre a gênese e desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Já no início do Século XX, na década de 1920 o mundo passava por muitas transformações – sociais, políticas e econômicas – mobilizadas pelo crescimento das indústrias e cidades. Na educação o cenário não era diferente, pois foram promovidas grandes mudanças no campo

educacional, em especial na década de 1920. Machado (2016, p. 2) afirma que "a educação concebida por Rui Barbosa era vista como alavanca ou motor de desenvolvimento", compreende-se que para o autor diante de tantas transformações, a educação era o principal elemento para alcançar a mudança almejada.

> Constatadas essas duas teses, a de que Rui Barbosa fez "transplante cultural" – foi idealista – e a de que concebeu a educação como motor de desenvolvimento, procura - se discuti-las a partir da análise dos pareceres sobre educação: a "Reforma do Ensino Secundário e Superior" – 1882 (Barbosa, 1942) e a "Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública" – 1883 (Machado, 2016, p. 3).

Nesse cenário, Rui Barbosa (1849-1923) contou com alguns seguidores os quais podemos destacar os nomes de Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando Azevedo (1894-1974), M. B. Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974). Uns mais outros menos reconhecidos, mas a inspiração nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação foi a mesma, esses estudiosos propunham um sistema de ensino público, livre e aberto, pois, acreditavam ser esta a única maneira de diminuir às desigualdades sociais.

Face ao exposto, é possível inferir que as ideias dos autores elencados até o momento, relacionam-se com a pedagogia das competências, que tem como referência contemporânea a pedagogia do "aprender a aprender". No século XXI, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, com a obra "Educação: um tesouro a descobrir", foi coordenado por Jacques Delors. O material ficou conhecido como Relatório Jacques Delors.

Um dos seus pontos relevantes é a abordagem da necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, com objetivo de oferecer uma orientação para uma educação do futuro. Foi tratado nesse relatório, o que ficou conhecido como os quatro pilares para a educação do Século XXI: Aprender a Conviver; Aprender a Conhecer; Aprender a Ser e Aprender a Fazer.

Definidos por Delors (1998), como se apresenta a seguir "Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade" (Delors, 1998, p. 13). Aprender a conhecer "[...] considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos" (Delors, 1998, p. 13). Aprender a ser, "[...] todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo" (Delors, 1998, p. 14) e por fim, Aprender a fazer, que:

> Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino (Delors, 1998, p. 13).

Nesse sentido, verifica-se que as ideias de Rousseau se estendem por séculos, permeando e influenciando a educação moderna e contemporânea. Nota-se que muitas delas estão materializando-se nas políticas públicas brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados sob forte influências dos Relatório Delors; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, organizada para desenvolver competências e habilidades; também com traços marcantes dos quatro pilares da educação defendidos por Delors.

É importante destacar que os PCNs foram publicados na década de 1990, após uma série de mudanças políticas e sociais no Brasil. Em sua organização, foram divididos em dez volumes, objetivando nortear a estrutura curricular em nível nacional. Contudo, a implantação dos PCNs sofreu influências diretas da reformulação de políticas sociais e econômicas, não somente na esfera nacional, mas também mundial.

Posteriormente, direcionamento similar foi adotado com a elaboração da BNCC. A versão final do documento foi publicada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Uma das características que difere os PCNs da BNCC é a obrigatoriedade de implantação, uma vez que a BNCC é um documento normativo e obrigatório, para todos os Estados da federação.

Cabe frisar que tanto os PCNs quanto a BNCC sofreram inúmeras críticas, pela forma de elaboração, com pouca participação efetiva de educadores e educandos; por influências externas, como o empresariado e organismos multilaterais. A BNCC organizada em torno de dez competências também sofreu influências da pedagogia do Aprender a Aprender, defendida pelo Relatório Delors, que também foi base para os PCNs.

Portanto, são imensuráveis as influências de Rousseau ao longo dos séculos, tanto no campo educacional, como nas esferas política e social. Desse modo, seu legado perdura até os dias atuais.

Considerações finais

O presente estudo sobre Jean Jacques Rousseau, ao considerar o contexto histórico, sua trajetória intelectual e suas obras, possibilitou apreender como suas ideias sobre a política, as desigualdades, a sociedade, a educação entre outras áreas, influenciaram não apenas sua época como os séculos seguintes. Rousseau tornou-se um dos mais notórios escritores do Iluminismo francês, seus pensamentos influenciaram, não só a Revolução Francesa, como também se tornaram um marco para a educação moderna e contemporânea, e especial com transposição do lugar da criança como principal sujeito do processo educacional, de maneira a atribuir decisiva importância às suas atividades e interesses. O professor passou a ocupar o papel de impulsionar o prazer e o interesse da criança.

Assim, temos que os trabalhos de Rousseau e seus sucessores influenciaram uma nova pedagogia e, consequentemente, novas práticas didáticas, trazendo novas perspectivas. Não obstante, verifica-se que muitas delas estão materializando-se nas políticas públicas brasileiras, como nos PCNs e na BNCC.

Evidentemente nossa época é muito diferente do período em que Rousseau viveu. Atualmente o mundo é muito mais complexo, porém, definir nosso papel como cidadãos e educadores é uma obrigação na construção de uma sociedade melhor e mais justa. No entanto, assim como defendia Rousseau, devemos repensar os processos de formação do indivíduo, não apenas de modo formal e mecânico, mas sim de maneira a formar sujeitos emancipados e conscientes de seu papel na sociedade, pensar em uma educação formadora que seja capaz de transpor a prática social cotidiana, permitido aos indivíduos em formação refletir sobre sua própria existência humana, esse é o maior desafio para a Educação da atualidade.

Referências

BRANDÃO, R. Rousseau. In: MARÇAL, J. (Org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED PR, 2009. p. 564-576.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

DURÃES, S. J. A. Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 37(3), 2011, 465 – 480.

ETO, A. P. E. M., & SÁ, N. P. **A experiência dentro do processo formador educativo: Froebel, Freinet e Dewey**. 2016. Recuperado de http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2171/ 1906

GASPARIN, J. L. As ideias de Pestalozzi no Brasil. In: SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 31-40.

GIOLO, J. Rousseau, a Lei e a Educação. In: DALBOSCO, C. A.; CASAGRANDA, E. A.; MUHL, E. H. (Orgs). **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos.** Campinas: Autores Associados, 2008. p. 79-108.

MACHADO, M. C. G. **O Projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade.** 2016. Recuperado de http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/a-/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARQUES, L. William Kilpatrick e o Método de Projeto. **Cadernos de Educação de Infância**. 1(107), 4-5, 2016.

NASSIF, L. E. **O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte, Brasil, 2008.

PERES, E. T. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. **25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2002. Recuperado de www.anped.org.br/reunioes/25/elianeteresinhaperest02.rtf

ROUSSEAU, J. J. **Rousseau: os pensadores**. Tradução de Lourdes Santos Machado. (2º ed). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. (3ª ed). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso Sobre as Ciências e as Artes.** Tradução Editora Globo S.A. (2nd ed). São Paulo: Nova Cultural, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** (41ª ed). Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, A. R. N. & CONTI, C. L. A. As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, 21(1), 53-66, 2018.

SOËTARD, M. **Jean-Jacques Rousseau.** Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Massangana, 2010.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TEORIAS DE CURRÍCULO: CRÍTICA À TEORIA TRADICIONAL E REFLEXÕES SOBRE AS TEORIAS CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA

Tiago Mariano Ferreira[1]
Vitor Valdeci de Lima Sousa[2]

Introdução

Nos atemos a fazer uma breve análise sobre algumas teorias de currículo e suas relações entre si e para com a educação de maneira geral por meio de suas epistemologias. Dividimos as teorias de currículo com base na divisão efetuada por Thomas Tadeu da Silva em sua obra "Documentos de identidade". O autor em questão aborda as teorias de currículo dividindo-as em: teoria tradicional, crítica e pós-crítica.

Nosso trabalho se inicia com uma análise da teoria tradicional de currículo tomando como paradigma os chamados "princípios de Tyler". Nesse ponto fazemos aproximações dessa teoria com o positivismo de Durkheim, questionamos sua intencionalidade imparcial e apontamos para uma problemática que chamamos de "reformismo".

Seguimos para abordar a teoria crítica de currículo na qual levantamos como sendo a sua epistemologia o materialismo histórico e dialético. Trataremos tanto da epistemologia em si, como apresentamos na educação o modo como esse pensamento se faz presente na teoria crítica de currículo. Da mesma forma abordaremos a teoria pós-crítica e sua epistemologia – o pós-estruturalismo –, além de abordar brevemente como é influenciada pela pós-modernidade.

Sentimos que precisamos aprofundar um pouco mais na compreensão da teoria de currículo pós-crítica e, portanto, trazer mais elementos educacionais à tona. Também sabemos que o trabalho não efetua a observação de um currículo escolar que vigora em alguma escola, ou observar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa falta segue em nossos planos como continuidade desse trabalho, além de relacionar o assunto com educação por área do conhecimento e interdisciplinaridade.

Teoria Tradicional de Currículo

Em meados do século XX é produzido por Ralph W. Tyler "Princípios básicos de currículo e ensino". Consideramos a obra como herdeira das mudanças e processos históricos que tornaram a educação massificada e a tiraram da posse exclusiva da aristocracia e das ordens religiosas. Ou seja, é herdeira da educação iluminista e burguesa. Apesar dessa educação ser fruto de um processo revolucionário (as revoluções burguesas), temos nos dias de hoje esse modelo de currículo

[1] Prof. de ensino básico, licenciado em Ciências Humanas: tiago.ferreira@portalsesisp.org.br
[2] Prof. de ensino básico, licenciado em Ciências Humanas: vitor.sousa@portalsesisp.org.br

educacional como um modelo tradicional. Sendo assim, teremos Tyler como nosso paradigma de currículo tradicional para os dias atuais.

"Princípios básicos de currículo e ensino" tenta tratar, como diz o próprio autor, de uma "base racional" (TYLER, 1975, p.1) para avaliar o assunto e de uma busca para "encarar um programa de ensino como instrumento "eficiente" de educação (TYLER, 1975, p.1). Tais questões são elementos nevrálgicos do que será postulado por Tyler e como esses elementos o colocam dentro de uma tradição passando do iluminismo ao positivismo. Isso porque nessa vertente de pensamento o fazer educacional que se realiza pelos profissionais da educação é de natureza estritamente técnica.

Apesar de Tyler dizer que a obra não se trata de um "manual" ela apresenta orientações procedimentais de como produzir um currículo. A própria estrutura do livro traz consigo um encadeamento lógico que nos coloca a seguir por etapas o desenvolvimento do currículo, o que ficou conhecido como "Os princípios de Tyler":

> 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
> 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
> 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
> 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1975, p.1)

Nesse sentido, podemos comparar Tyler a uma forma positivista de compreender o mundo, descrevendo o funcionamento da escola (e consequentemente do mundo) a partir de uma leitura dos fatos sociais e propondo formas de estabelecer a harmonia social pela modificação dos comportamentos humanos (TYLER, 1975, p.5). Dessa forma, o papel da educação é modificar comportamentos para uma conformação social. Assim, Tyler chega a considerar, por exemplo, se o ensino deve ser diferente para indivíduos de classes sociais diferentes (TYLER, 1975, p.32), ou seja, perpetuar a desigualdade na sociedade.

Além do mais, Tyler parece pensar que todas os objetivos elaborados para a educação podem ser postos em prática dentro desse modelo educacional imaginado por ele, tamanha neutralidade e imparcialidade do que acredita ter feito que caberia qualquer proposta educacional, desde a mais conservadora à mais revolucionária (TYLER, 1975, p.32).

Com base no que foi discorrido até aqui, nos perguntamos se é possível produzir uma educação que supere a teoria tradicional dentro dos princípios de Tyler, que não esteja pautada na eficiência?

Quando comparamos a proposta de Tyler com a de Dewey notamos grandes incongruências que jamais concatenariam em um mesmo projeto educacional. Desta forma, fica evidente que a suposta capacidade dos princípios de Tyler de abarcar quaisquer objetivos e finalidades, por mais revolucionárias que possam ser, é falsa.

Os objetivos selecionados estão condicionados não apenas às escolhas ideológicas da estafe, mas também de todo arranjo social que envolve a escola, tanto numa perspectiva micro (o bairro, os pais dos alunos,) quanto numa perspectiva macro (o Estado, as bases epistemológicas,

os documentos educacionais). Ambas as perspectivas compõem um todo que se relaciona, sendo impossível analisá-las isoladas uma da outra, não sendo neutro ou imparcial. Mesmo as perspectivas que trabalhem fora do "método tradicional" ainda estão condicionados a este papel social da escola enquanto instituição social que reproduz as condições materiais daquela sociedade.

No campo material, percebemos que mudanças pontuais nas metodologias de ensino ou na concepção da escola não necessariamente rompem com os princípios elaborados por Tyler e nem com a função da educação como um todo, mas ainda assim são apresentadas como se fossem rupturas. Em muitos casos essas ações são tomadas para que se tenha uma aparência de inovação, quando no fundo o impacto real desse ensino continua sendo o mesmo – ainda mais quando no âmago dessa educação temos a teoria tradicional a fundamentando.

A amarração que é necessária de ser feita entre teoria e prática é que: uma proposta que relativiza o papel da escola lhe dando a função de escolha sobre seu próprio objetivo educacional se torna uma teoria, em última instância, conservadora. Partimos aqui, então, da ideia de que esses reformismos em nada rompem com os problemas identificados, apenas cooptam determinadas propostas e utilizam com o mesmo fim. A educação escolar tem o papel por uma natureza intrínseca de transformar seres humanos em seres humanos "sociais", não em trabalhadores, não em consumidores, não em empreendedores, etc.

Dessa forma faz-se extremamente questionável o impacto educacional dessa vertente tradicional mesmo que a avaliação seja processual, se o aluno pesquisou ou não em várias fontes, se foi interdisciplinar ou se os interesses do aluno foram considerados, porque nesses casos não passa de uma apropriação esvaziada, já que existe previamente uma conformidade e uma continuidade com o sistema estabelecido e que se fundamenta na tradição dessa educação e com modelos de produção, eficiência e qualidade.

Materialismo Histórico e Dialético e a Teoria Crítica de Currículo

Quando pensamos em currículo educacional nos deparamos com diversas teorias que embasam o debate sobre as formas de conceber a escola. Entretanto, antes de pensar essas reverberações no meio escolar, é necessário pensar quais bases filosóficas alimentam os teóricos da educação e quais as implicações destas bases nas propostas apresentadas.

Antes de abordarmos a teoria crítica de currículo em si, abordaremos sua epistemologia, o *materialismo histórico e dialético*. Podemos encontrar a raiz desse pensamento, nesta forma específica, a partir de dois autores: Karl Marx e Friedrich Engels. Tal abordagem surge tanto em oposição à dialética idealista de Hegel quanto à filosofia dos jovens hegelianos, que ganhava força na nascente burguesia alemã. Claro que essa abordagem será bastante simples e resumida, já que só esse esforço pode-se considerar gigantesco frente a complexidade e grandiosidade que é a epistemologia materialista histórico e dialética. Mas acreditamos que, mesmo nessa forma menos aprofundada, poderemos atingir grande compreensão para o nosso tema em sua proposta mais ampla – que é o contexto educacional suscitado por essa epistemologia. Dentro dessa abordagem simples e resumida trataremos de dois aspectos do materialismo histórico e dialético: o método e o ser social.

O materialismo histórico e dialético nasce na contraposição ao idealismo alemão. O idealismo, resumidamente, é um movimento filosófico que entende que a realidade só pode ser plenamente compreendida a partir do estudo da consciência metafísica, sendo sua vertente alemã nos tempos de Marx amplamente baseada na dialética hegeliana. Marx e Engels invertem a lógica idealista e demonstram que a materialidade da produção vital dos indivíduos constitui base para a formação da consciência:

> [...] Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco dos que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros para depois se chegar nos homens de carne e osso, mas partimos dos homens e sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital [...] (MARX e ENGELS, 2019, p.19)

A partir disso, o conhecimento deve retornar à realidade, à concretude com o intuito de transformá-la partindo de suas contradições reveladas pelo movimento dialético. A impossibilidade da separação entre a ação teórica e a ação prática é chamado de *práxis*. Esse movimento metodológico realizado por esta epistemologia será de suma importância para a compreensão da dimensão da teoria crítica na educação.

Percebemos então um fator fundamental na epistemologia marxista: a análise dialética que entende no embate entre duas ideias contraditórias a base para a obtenção de uma síntese sobre o assunto. No caso do marxismo "A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes." (MARX e ENGELS, 2017).

Partindo disso, buscamos compreender como o panorama homem-sociedade está diretamente associada à forma como essa relação molda os seres humanos através das condições materiais. Por exemplo, com Vygotsky conseguimos perceber uma preocupação com o desenvolvimento psicológico do ser humano e como isso está relacionado com a sociedade:

> Essa análise se preocupará com três aspectos fundamentais: (1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? Nenhuma dessas questões tem sido adequadamente tratada pelos estudiosos preocupados com a compreensão da psicologia humana e animal. (VYGOTSKY, 1991, p.17)

Vygotsky se debruça pensando sobre um desenvolvimento da espécie humana cindido em algumas etapas que conseguem pensar esse desenvolvimento psicológico da nossa espécie como *ser biológico* e como *ser social*. Isso nos abre uma possibilidade para notarmos que do ponto de vista da biologia tanto o ser biológico como o ser social são idênticos (a mesma espécie animal), porém

do ponto de vista das ciências humanas esses dois seres são radicalmente diferentes. Percebemos aqui um ponto de intersecção entre as teorias psicológicas elaboradas por Vygotsky e a tradição marxista.

Para concluir, será importante para a conexão desse tema na questão educacional compreender que o homem é uma espécie animal que, ao viver em sociedade, fabrica sua existência e sua humanidade por meio do trabalho, desenvolvendo um saber com finalidades objetivas, que se acumula ao longo da história e que é transmitido para outros indivíduos socialmente. O materialismo histórico e dialético chamará de esse acúmulo de saber de *cultura*. Esse fenômeno, para esse modelo de pensamento, desloca a espécie humana de sua condição natural/biológica para uma condição social/política (MARX e ENGELS, 2019, p.14).

Agora que abordamos parte das epistemologias do materialismo histórico e dialético (e do próprio marxismo em si) precisamos pensar: como isso impacta a produção intelectual do mundo? Dessa forma, buscamos falar de um lugar que sugere mudanças para uma realidade que se demonstra problemática. Para tal, nos debruçaremos primeiramente sobre a teoria crítica de currículos, que se utiliza do método materialista histórico e dialético e de seus preceitos para embasar uma análise do currículo educacional e pensar a superação de suas contradições.

Saviani (2012) separa as teorias de currículo em dois grupos: teorias não-críticas e teorias críticas. As teorias não-críticas são aquelas que, resumidamente, concebem a escola como uma forma de equalização social, ou seja, de superar os problemas sociais. Nestas perspectivas analisa-se determinada realidade social e buscam-se os motivos de determinados problemas, encontrando na escola uma forma de tratar estes problemas. Peguemos por exemplo a marginalidade. Se para determinados autores da teoria não-crítica a marginalidade decorre da ignorância, ou seja, do não-conhecimento, a escola tem como função principal acabar com essa ignorância, inserindo assim os marginalizados na sociedade em questão. Outras causas para a marginalidade (e para o restante dos problemas sociais) foram encontrados pelas teorias não-críticas em diferentes vertentes como o movimento Escola Nova e o Ensino Tecnicista. Isso não quer dizer que todas estas teorias sigam os princípios de Tyler cegamente ou que não tenham elaborado críticas ao que definimos como Educação Tradicional. Ainda assim, de maneira geral, a base permanece a mesma: a escola deve preparar seus alunos para adentrar a sociedade e, assim, evitar os problemas sociais (SAVIANI, 2012, p. 4).

A tendência de considerar a sociedade naturalmente harmoniosa e enxergar nos problemas sociais desvios individuais e separados do todo que compõe o quadro social são expressões de uma epistemologia de certa forma positivista e, numa compreensão marxista, fruto de um véu ideológico. O apelo ao indivíduo atomizado e a uma suposta natureza humana (que toma as mais diversas formas de acordo com os diferentes autores) remetem também a um tipo de pensamento liberal próprio do capitalismo que cria, transforma e embasa grande parte destas teorias não-críticas (SAVIANI, 2014). Por estes e vários motivos as teorias consideradas críticas compreendem a marginalização e os demais problemas da sociedade como consequências diretas da forma como organiza-se a sociedade capitalista.

Dessa forma, percebemos o que caracteriza as teorias críticas: elas são conscientes quanto aos determinantes sociais a respeito da função da escola no capitalismo. Os determinantes, como

na citação de Saviani, não nos parecem expressar exatamente um sentido positivista de um fim inevitável e preestabelecido. Claro que parece existir um suposto nível de determinação pela perspectiva crítica, no sentido de notar que o capital se reproduz e luta por sua reprodução com suas armas materiais e ideológicas, mas sua vitória nesse aspecto não é encarada como infalível. No entanto, o termo "determinantes" também parece guardar um outro sentido: de "agentes", de algo que "delibera" e "decide". Ou seja, as teorias críticas não entendem a educação como uma forma de equalização social e de resolução dos problemas, mas compreendem a escola como reprodutoras do *status quo* vigente.

Por outro lado, esse enfoque na escola enquanto mero "reprodutor social" atribuiu a estas teorias a alcunha de *críticas-reprodutivistas*. Nessa perspectiva, não há uma mudança estrutural da sociedade a partir da escola, visto que a própria forma como ela se organiza enquanto instituição social garante a manutenção do *status quo*, independente das ações individuais dos professores e demais agentes. Para outros, apesar de ser possível disputar a própria estrutura, isto resulta num árduo e infrutífero trabalho. De maneira geral, existia uma preocupação no papel da escola na sociedade em questão, mas não necessariamente um "fazer pedagógico" claro. Mesmo que comentários pontuais sobre o papel da escola pudessem ser feitos por autores como Bourdieu e Passeron, esta não era a preocupação da teoria em um primeiro momento (SAVIANI, 2014). Por tais elementos que elencamos no parágrafo anterior e no atual, Snyders (1977, apud. SAVIANI, 2012) definiu estas teorias como "a luta de classes impossível".

Em última instância, essa impossibilidade da transformação social representa um afastamento epistemológico entre a teoria crítica e o materialismo histórico e dialético revolucionário. Em virtude do fato de a proposta materialista histórico e dialética revelar-se ativa na mudança da realidade através do movimento dialético da práxis marxista. No entanto, na proposição dos crítico-reprodutivistas, como evidenciamos, apesar de se produzir um movimento crítico muito forte, ele se vê interrompido por uma falta em esboçar saídas e contradições para a educação frente a sociedade capitalista.

Nesse sentido, embora a escola funcione a serviço do capital os agentes sociais não são inertes. Temos, então, uma possível ruptura com os princípios do reprodutivismo elencados acima, que não concebem a dialética como forma de transformação dos diferentes graus da sociedade (SAVIANI, 2011, p.79).

Nos limitaremos a discutir a proposta elaborada por Demerval Saviani, a chamada "pedagogia histórico-crítica". Como vimos, nela é retomada a chamada "análise crítico-dialética", onde a partir da análise das contradições geradas no seio de uma sociedade ou instituição social surgem as condições materiais para transformações estruturais. Nesta perspectiva, a escola é necessária para revolução pois é a partir do saber sistematizado que se criam tais condições materiais (SAVIANI, 2014, p.24).

O saber em questão define-se como o acúmulo cultural produzido pelo ser humano, enquanto classe, ao longo de sua história e que caracteriza o Ser Social em detrimento do Ser Biológico (SANTOS, 2017, p.49 apud. MARTINS, 2013, p.24). Em suma, a pedagogia histórico-crítica desenvolve-se para além da crítica-reprodutivista enquanto busca formas concretas de se

transformar a realidade. Nela, não se concebe apenas a análise concreta das teorias não-críticas e dos efeitos do capitalismo na sociedade e na forma como a escola organiza-se, mas também caminhos para superar isso. Podemos dizer que:

> É válido destacar que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, tendo ambas o materialismo histórico-dialético como fundamento metodológico, assumem a materialidade social do desenvolvimento humano, nos apresentando "o homem como um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como humano" (MARTINS, 2016). Dessa forma, o desenvolvimento humano será aqui entendido como um processo condicionado às relações históricas, sociais e culturais e não, natural e biológico, ainda que, não negue a dimensão biológica, as bases materiais e orgânicas do desenvolvimento. (SANTOS, 2017, p.49).

Ainda assim, não acreditamos num tipo idealista de purismo epistemológico. Sabemos das contradições e das demarcações entre as epistemologias, mas também notamos as aproximações feitas por diferentes autores. Isso quer dizer que mesmo autores fora de nosso recorte e considerados da teoria crítica de currículos utilizam de conceitos elaborados por autores que não são tidos como marxistas.

O Pós-estruturalismo

Indo direto ao tema que a escola francesa parece dar ênfase. Sobre o pós-estruturalismo na França, Peters apresenta que:

> Como uma atividade francesa e predominantemente parisiense, o pós-estruturalismo de primeira geração é inseparável do milieu intelectual imediato que predominou na França do pós guerra, em uma história dominada por forças intelectuais variadas. (PETERS, 2000, p.29)

O pós-estruturalismo, para iniciarmos, pode ser posto como um movimento intelectual que se coloca em oposição ao estruturalismo. Trata-se de um movimento interno que reelabora a si mesmo transformando-se:

> Segundo Sturrock, "o pós-estruturalismo é uma crítica ao estruturalismo, feita a partir de seu interior: isto é, ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo e aponta certas inconsistências fundamentais em seu método, consistências que os estruturalistas ignoraram". (PETERS, 2000, p.28)

O problema que envolve essa posição é que limita o pós-estruturalismo numa eterna reinvenção de si e o atrela a sua versão anterior. Além disso, ele parece ficar circunscrito a uma forma, método etc. e isso seria um equívoco. Portanto o pós-estruturalismo é mais do que isso,

mais do que um método ou até mesmo uma escola, é melhor referenciá-lo como um movimento de pensamento que corporifica diferentes formas de prática crítica (PETERS, 2000, p. 29).

A "prática crítica" dita no fim do parágrafo anterior não se refere a mesma "crítica" da tradição marxista, já que o pós-estruturalismo simboliza uma cisão bastante forte com essa tradição em diversos aspectos – não em todos. Foucault, por exemplo, faz rupturas com o marxismo, como é mostrado por Peters:

> A posição de Foucault relativamente ao marxismo era uma posição influenciada por questões bastante locais: ele estava reagindo ao Partido Comunista Francês, de inclinação estalinista, e ao domínio filosófico de um marxismo existencialista, durante os anos 40 e 50. (PETERS, 2000, p. 27)

Talvez possamos dar outro exemplo de ruptura com o marxismo, mas esse exemplo é mais um esforço interpretativo, já que ele não se apresenta explicitamente. Peters demonstra uma espécie de substituição realizada por Deleuze da dialética de tradição, principalmente da dialética hegeliana – que é fundamental e constitutiva para a elaboração da tradição marxista:

> A dialética hegeliana consiste, na verdade, em uma reflexão sobre a diferença, mas de imagem invertida. No lugar da afirmação da diferença como tal, ela coloca a negação daquilo em relação ao qual ela difere; no lugar da afirmação do eu, ela coloca a famosa "negação da negação" (1983, p.196). Em suma, a dialética hegeliana reflete uma falsa imagem da diferença. (DELEUZE, apud. PETERS, 2000, p. 34)

Ao mesmo tempo que vemos essas rupturas com o marxismo ou de alguma forma com sua tradição, Peters aponta que essa ruptura não é total e generalizada. Vejamos:

> Abstraindo essas questões locais, entretanto, pode-se afirmar que não existe nada de necessariamente antimarxista ou pós-marxista seja no pós-modernismo, seja no pós-estruturalismo. Na verdade, da mesma forma que Louis Althusser fez uma leitura estruturalista de Marx, é possível fazer uma leitura pós-estruturalista, desconstrutivista ou pós-modernista de Marx. Na verdade o marxismo estruturalista althusseriano teve uma enorme influência sobre a geração de pensadores que nós agora chamamos de "pós-estruturalistas" e cada um deles, à sua própria maneira, acertou suas contas com Marx: vejam-se, por exemplo, as Observações sobre Marx (1991) que Foucault fez em entrevistas com o marxista italiano Duccio Trombadori; ou os Espectros de Marx, de Derrida (1994); ou a tese da mercantilização "marxista" no livro de Lyotard, A condição pós-moderna. No período que antecedeu sua morte, Deleuze estava escrevendo um livro sobre Marx – ele se via, claramente, como um tipo de marxista (DELEUZE, 1995, p.171). (PETERS, 2000, p. 27)

Já que esses autores incorporam os conceitos nietzschianos em detrimento da dialética e do método marxista (PETERS, 2000, p.33) é possível afirmar que esses teóricos podem convergir numa análise marxista? Peters esclarece:

> Todos esses pós-estruturalistas veem a análise do capitalismo como um problema central: eles tentam compreender a forma pela qual o capitalismo se transforma para não ter que agir contra suas próprias limitações, "decodificando" a nova axiomática capitalista que governa um sistema financeiro global, claramente evidente nas "sociedades de controle" baseadas em uma economia simbólica. (JAMESON, 1997, apud. PETERS, 2000, p. 27).

Ou seja, Peters os compreende na possibilidade de serem marxistas por uma incorporação de uma parcela do marxismo: a crítica feita ao sistema capitalista. Evidentemente que essa posição pode ser posta em xeque, mas o que vem ao caso destacar é que essa ruptura com o marxismo não é total.

Transposta essa relação com o marxismo, voltemos a Foucault e as demais influências do pós-estruturalismo.

Da mesma forma que enxerga em Nietzsche, Foucault reluta em pensar a origem das coisas de maneira simplesmente linear e se questiona sobre o poder das palavras de guardar em si os sentidos originários que remontam os acontecimentos e tudo o que os envolve (FOUCALT, 2018, p.58). Um exemplo disso é quando o autor diz que Paul Rée se engana ao descrever gêneses lineares (FOUCAULT, 2018, p.55). Ao invés de encontrar essências, a genealogia nietzschiana é um movimento para desmascarar e denunciar valores, revelando sua humanidade, ao contrário de afirmar a palavra como algo cristalizado e eterno (NIETZSCHE, 2017). Portanto a origem das coisas deve ser tomada por uma pesquisa genealógica que compreende o objeto com suas camadas, somado a seu núcleo e que em sua inteireza está sua verdade. Nesse ponto da discussão o termo "verdade" é muito importante de ser debatido.

Nietzsche começa esse debate por questionar o motivo de nos perguntarmos sobre a verdade, sobre sua necessidade e traz nesse ponto seu conceito de "vontade de verdade" (NIETZSCHE, 2018, p.21). O raciocínio feito é que através deste estímulo da vontade de verdade se produz a metafisica, que por meio de uma crença levará à produção de uma verdade (NIETZSCHE, 2018, p.22). Se houver uma afirmação de verdade para a filosofia nietzschiana, não será em medida alguma uma busca por unidades essenciais e redutíveis. E isso nos mostra também a leitura genealógica dos fatos. Quer dizer, nesse contexto essa faceta da verdade é uma espécie de produto ilusório. Essa dimensão da verdade é um produto ficcional da elaboração intelectual.

Essa elaboração acaba por ter uma finalidade, por se tornar uma ferramenta moral que opera principalmente por meio da constituição da metafisica, de um "mundo verdadeiro" (NIETZSCHE, 2019, p.40). Tal ferramenta produz um fenômeno que pode ser observado na figura do camelo como obediente, carregado de peso (metaforicamente) e submisso diante de um dragão chamado "Tu deves" (NIETZSCHE, 2016, p.33). Ou seja, a verdade é nesse sentido uma construção reativa, usada como forma de se impor algo.

Foucault retoma a discussão da verdade com um movimento similar ao de Nietzsche para da mesma forma apontar que esses discursos, principalmente os da ciência, servem para reprimir e dominar, para mostrar que eles vêm do lugar da autoridade, de que são da mesma forma uma espécie de "Tu deves" (FOUCALT, 2018, p.51).

Um outro ponto importante é notar como a linguagem é fundamental em toda essa proposta pós-estruturalista. Dado que ela é a construtora das narrativas, dos discursos e de produção da realidade dada a forma como a linguagem atribui significado ao mundo. E o significado, para o pós-estruturalismo, é um plano totalmente múltiplo, modelável e instável. O poder da linguagem, se pensarmos como um produto ou produtora da história, sociedade, cultura, não para por aí:

> Para o pós-estruturalismo, tal como para o estruturalismo, esse sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. O pós-estruturalismo, entretanto, radicaliza o caráter inventado do sujeito. [...] Em troca, para o pós-estruturalismo – podemos tomar Foucault como exemplo – não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social. (SILVA, 2010, p.119)

Nesse sentido, em ambos, podemos notar uma recusa às metanarrativas globais e gerais do período moderno, do sujeito iluminista e da racionalidade formal, além de outras teorias derivadas destes. Essa recusa o coloca em oposição a diversas outras epistemologias europeias até então. Fundando uma nova forma de encarar e produzir o pensamento, ainda muito debatida, mas também muito utilizada graças ao valor de sua multiplicidade, interpretações variadas e de como influência e se entrelaça com novas vertentes de pensamentos. Essas considerações não colocam fim as discussões que envolvem estes movimentos. Reiteramos aqui o recorte específico e pequeno de uma epistemologia com vários desdobramentos em diferentes áreas. Não pretendemos, então, concluir sobre a posição final desta epistemologia, como um todo, sobre o mundo.

Considerações sobre as teorias críticas e pós-críticas de currículo

A teoria pós-crítica é, para os autores desta vertente, um aprofundamento do movimento crítico, isso porque ela coloca em dúvida a própria teoria crítica de currículo. Estas vertentes surgem de um deslumbramento quanto ao desenvolvimento da teoria crítica, que, nessa visão, não seria capaz de resolver todas as questões surgidas na contemporaneidade. Então, passa a utilizar dos conceitos e reflexões elaborados pelas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas no contexto educacional, tanto na análise quanto nas propostas didáticas e das reflexões sobre o papel da escola no mundo atual. Dessa maneira, temos uma quebra com a própria epistemologia marxista, que é enxergada como um tipo de metanarrativa do sujeito moderno derivada do iluminismo. Cabe aqui reafirmar sua base e entender como ela se aplica no contexto educacional. Alfredo Veiga-Neto (1996, p.167) define o pós-estruturalismo como uma radicalização da teoria crítica por sua compreensão de que a realidade do mundo não existe.

Segundo ele, de maneira geral, ambas as teorias (tradicional e crítica) partem dos mesmos pressupostos eurocêntricos do iluminismo, apresentando as mesmas raízes na racionalidade e tendo problemas parecidos. A principal característica destas raízes na racionalidade iluminista é conceber o mundo através de uma metanarrativa, onde, através da racionalidade aplicada, pode-se alcançar determinados fins. Para esses autores, tanto marxismo quanto liberalismo são teleologias que

ignoram a subjetividade e as diferenças em prol de um fim específico (VEIGA-NETO, 1996). Desta forma, é evidente que na perspectiva pós-crítica os conceitos de ideologia e consciência são problemáticos. Isso porque nesta vertente teórica não existe uma ideologia que encobre a verdade simplesmente porque não existe uma verdade no fundo de tudo e sim diversas disputas pelas narrativas. Vemos assim que:

> Assim, como para o pós-estruturalismo não existe um lugar estável da realidade e da verdade, aí também não há sentido em falar em ideologia como mascaramento dessa realidade. De maneira similar, como o sentido que damos à realidade do mundo e como toda a verdade são construções discursivas, não existe uma consciência, uma grande e definitiva consciência. Dessa maneira, desaparece a noção de conscientização como caminho para um entendimento ou uma compreensão melhor, mais verdadeira, mais de acordo com aquilo que, no paradigma crítico, se chamava de realidade do mundo (VEIGA-NETO, 1996, p.169)

O professor no currículo pós-crítico não é descrito como sujeito de fora que adentra uma realidade para levar a luz do conhecimento aos desfavorecidos. Obviamente sua função é, junto com os alunos, questionar e tentar, a partir disto, criar uma realidade melhor, mesmo que isso não signifique uma revolução que transformaria todas as estruturas macroeconômicas da sociedade, mesmo que as críticas às influências do capitalismo, do liberalismo e de seus tentáculos sobre a educação existam de maneira intensa. Silva e Veiga-Neto trabalham esses pontos quando dizem que:

> Mas dizer que não existe esse estágio final não significa dizer que nós vamos cruzar os braços. Ao contrário, para o pós-estruturalismo, uma vez que jamais chegaremos a um ponto de repouso, a luta é constante e para sempre. A liberdade e a felicidade não estão num lugar, mas estão na possibilidade de permanentemente pensar, criticar e tentar mudar - dia a dia, hora a hora - o que é dito sobre o mundo e o que é feito no mundo (VEIGA-NETO, 1996, p. 170).

Essa epistemologia visa, então, desmanchar os binarismos construídos historicamente pelas mais diversas instituições sociais ao longo da história. Não existe, por exemplo, a divisão entre conhecimento científico e senso comum (SILVA, 2010). Todos os saberes têm, em última instância, importância dentro da escola. Com isso, essas teorias buscam desconstruir os mecanismos de controle e descolonizar os saberes. Questiona-se, então, a própria forma como a escola organiza-se, não apenas para desvalorizar aquilo que é produzido pelas classes subalternas, mas também as desigualdades raciais, de gênero e qualquer outra lógica de opressão que se desenvolve socialmente. Uma das correntes que ganha força nesta perspectiva são os Estudos Culturais. Nesse sentido, a função da escola continua política, visto que busca trazer para seu meio as análises dos discursos e das hierarquias culturais socialmente criadas. Essa análise pauta-se no questionamento destas hierarquias, na reafirmação das diferenças e na significação das lutas pela identidade de diferentes sujeitos presentes na realidade. Silva sintetiza:

> O que distingue os Estudos Culturais de disciplinas acadêmicas tradicionais é seu envolvimento explicitamente político. As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os estudos culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. [...] Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a "instituição" do currículo é uma invenção social como qualquer outra. 2) o "conteúdo" do currículo é uma construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2010, p.134).

Assumimos aqui que as discussões foram deslocadas, sob influência de Foucault e afins, para o campo da análise dos discursos. A escola deve, então, fazer estas análises para compreender a sociedade sem esquecer que faz parte dela. Neste sentido, não existe divisão entre "currículo formal" e "currículo oculto" dentro da teoria pós-crítica. Todos são igualmente vistos como currículo, uma forma delimitada de discursos onde se relacionam poderes, tanto na perspectiva macro quanto na perspectiva micro. A opressão (e nem a resistência a esta) não se dá só de cima para baixo, como imperativo social sobre os sujeitos, mas também surge de baixo para cima. Nesta perspectiva, a escola deve se preocupar em formar sujeitos complexos, multifacetados (afinal, é impossível separar os sujeitos racionais, emotivos, políticos etc.) e com suas próprias individualidades, de forma que estes sujeitos possam se relacionar positivamente uns com os outros e com o restante da sociedade e do mundo (mundo este composto tanto da perspectiva social quanto natural) (MORIN, 2000).

A ação dos sujeitos nesta perspectiva não está ligada diretamente a uma revolução das forças produtivas. Os sujeitos devem reafirmar suas diferenças e opor-se aos poderes estabelecidos que oprimem os sujeitos subalternos por meio das próprias diferenças e desordem que caracteriza a pós-modernidade. Não se trata de ignorar a esfera econômica ou política formal, mas de conceber a atuação política através de outros prismas, principalmente o da reafirmação daqueles que tiveram suas vozes colonizadas através da história (BHABHA, 1998).

Referências

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MARX, K., ENGELS, F., & LENIN, V. I. **Manifesto comunista; Teses de abril.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K., & ENGELS, F. **A ideologia alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B Bauer e Stirner.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

NIETZSCHE, F. **A genealogia da moral.** São Paulo: Lafonte, 2017.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

NOBRE, M. **A teoria crítica.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SANTOS, R. E. O. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, v. 36, n. 2, p.45-56, 2018, mai/ago.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, v. 3, nº 2, Vitória da Conquista, dez. 2014. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5153203/mod_resource/content/1/Saviani_Pedagogia%20historico%20cr%C3%ADtico%20rev%20binac%20bra%20argent%202014.pdf

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** 1 ed. 2 imp. Porto Alegre: Globo, 1975.

VEIGA-NETO, A. A didática e as experiências de sala de aula: Uma visão pósestruturalista. **Educação e realidade**, v. 21, nº 2, 1996, julho/dezembro.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UM OLHAR SOBRE O CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Gláucia Regina da Silva Santos[1]
Glhevysson dos Santos Barros[2]
Maria Aparecida dos Santos Siqueira[3]
Caroline Delfino dos Santos[4]
João Lanzellotti Neto[5]

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas ideias que relacionam a teoria construtivista e o trabalho do professor em sala de aula. Enquanto profissionais da educação, sabemos que não basta conhecer a história ou tomar contato com o passado, mas apreender essa informação para entender como o presente e o futuro são construídos. Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira satisfatória, se faz necessária uma reflexão sobre as teorias educacionais.

À luz de Facci (2004), faremos breve exposição da teoria construtivista e de que forma essa teoria foi absorvida pelos meios educacionais. Na atualidade, o construtivismo destaca-se dentre as teorias que mais influenciam no processo educacional. Na verdade, a nossa proposta calca-se em abordar como o processo educacional e o professor são avaliados por essa corrente.

A teoria do professor reflexivo e o construtivismo são o que se encontra de mais avançado, no sentido de ser atual, em termos de literatura que trata a formação e/ou a atuação do professor na contemporaneidade (Facci, 2004). A autora considera importante refletir sobre essas questões já que a finalidade do seu trabalho é entender por quais parâmetros está sendo feita a valorização do trabalho do professor.

Além de se refletir sobre a valorização do professor no contexto educacional, se faz necessário também entender que o processo pedagógico deve caminhar em direção a uma educação que proporcione às camadas mais pobres de uma sociedade o acesso e apreensão do conhecimento científico. Devemos entender, ainda, que esse processo não deve se desenvolver desconsiderando o conhecimento trazido por essas camadas ao espaço formal de educação. Dessa forma, chegaremos, de fato, à democratização da educação formal.

Como bem indaga Saviani (2002, p.35) "Que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para promoção do homem?" É a partir desse questionamento que nos levamos a pensar que a educação tem um papel muito mais relevante e irrestrito que o de simplesmente levar um

[1]Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. gláuciasilvasantos44@gmail.com
[2]Doutorando do PPGHA da Universidade do Grande Rio. guersonbarros@gmail.com
[3]Doutoranda do PPGHA da Universidade do Grande Rio. siqueirasedu@gmail.com
[4]Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. carol.delfino.santos@gmail.com
[5]Doutorando do PPGHA da Universidade do Grande Rio. pjllneto@gmail.com

indivíduo a ler funcionalmente e a trabalhar. Ela deve levá-lo a ler e compreender o mundo a sua volta de forma que esteja apto a refletir, a questionar e a mudar a realidade a sua volta. Logo, esse processo educacional deve estabelecer uma interseção entre o conhecimento científico historicamente elaborado e a práxis que o aluno vivencia em seu contexto social.

É nessa perspectiva que este artigo se estrutura. Num primeiro momento, fará uma breve apresentação de Jean Piaget, considerado o "pai do construtivismo"; em seguida uma conceituação do construtivismo, do seu caráter epistemológico; a relação do construtivismo e o ambiente educacional; a proposta teórica; e as críticas a essa corrente.

Jean Piaget e a teoria construtivista

Jean Piaget é considerado o "pai do construtivismo". Vale ressaltar que é impossível abarcar toda a obra de Piaget, construída ao longo de várias décadas, não há como reduzi-la às poucas páginas desse texto. O nosso objetivo é apresentar brevemente essa teoria para que entendamos o debate que se dá em torno da pedagogia construtivista.

Segundo Macedo (1994), como citado em Facci (2004), o termo construtivismo nem sempre esteve presente na obra de Piaget, ele começou a empregá-lo nos últimos vinte anos da sua produção escrita. O interesse de Piaget era compreender: O que é conhecimento? Como conseguimos conhecer? Como o indivíduo passa de um menor conhecimento para um maior conhecimento? O que incitava as pesquisas de Piaget era compreender como se dava o conhecimento. Ele sonhava com uma "epistemologia genética" que delimitaria os problemas do conhecimento centrando-se na questão de saber como se ampliam os conhecimentos. Na concepção piagetiana, o indivíduo constrói o conhecimento a partir das interações que estabelece com o mundo real. São os problemas que se apresentam que fazem com que os sujeitos ativem as suas estruturas mentais para aprender algo.

Para um processo de ensino-aprendizagem eficaz, a interação social se torna algo imprescindível, pois é por meio da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento científico que, gradualmente, o aprendiz vai se apropriando desse objeto. Nesse processo, se faz necessária uma prática pedagógica que favoreça essa interação, ou seja, o aluno se apropria, gradativamente, do conhecimento, assimilando-o aos já adquiridos, reorganizando-os em níveis cada vez mais avançados (Piaget, 1975).

Para a teoria construtivista, o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz, vem de Piaget a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é essa teoria que concretiza o construtivismo, opondo-se, assim, à teoria behaviorista, que considera que o comportamento é a consequência do estímulo externo. Encontramos também na filosofia construtivista crítica ao inatismo, que atribui à hereditariedade as condições de evolução do pensamento individual. Para Piaget, as estruturas operativas não resultam de aprendizagem nem de programa hereditário inato: assim não podem nascer senão de uma construção. Entretanto não existe um método Piaget, como o próprio teórico ressaltou, visto que ele nunca atuou como pedagogo, era biólogo.

Ainda assim, Piaget (1975) propõe uma forma de abordagem dos conteúdos científicos para que eles gerassem mais vocações científicas, o que, na visão do biólogo, era uma necessidade da década de 70. Para ele havia uma necessidade de utilização dos:

> Métodos ativos, conferindo-se especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente e exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida [...] o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já pronta (Piaget, 1975, p. 18).

Entende-se que o ensino-aprendizagem se dá por meio de situações problemas, as quais são lançadas pelo professor, que deve incentivar o aluno a levantar hipóteses e testá-las em sala de aula, até que se chegue a respostas para os desafios propostos. Dessa forma, há uma motivação para que os discentes não aceitem respostas prontas a conteúdos pré-estabelecidos, como se fossem verdades universais e inquestionáveis. Para que essa dinâmica funcione, o papel do professor é imprescindível. É necessário que ele esteja atento ao grau de dificuldade dos desafios propostos, ou seja, é necessário que fique atento às especificidades de cada aluno, pode ser que para um aluno o desafio apresentado seja difícil demais e para o outro, fácil demais. Esse fato pode fazer com que haja desinteresse por parte do aluno. Piaget (1975) esclarece que:

> No sentido inverso, entretanto, ainda é preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento de sua ciência, mas esteja muito bem informado a respeitos das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da criança ou do adolescente: a colaboração do experimentador psicogenético é, por conseguinte, indispensável para a prática eficaz dos métodos ativos (Piaget, 1975, p. 18).

Nessa lógica, o conteúdo é apresentado ao aluno de forma interativa, está ligado a algo que ele vivencia, ou possa vivenciar, dando sua contribuição oriunda do conhecimento de mundo já construído, ou seja, trata-se de um ensino no qual o aluno não é meramente um ouvinte a armazenar respostas prontas ou a memorizar conteúdos expostos pelo professor como acabados. Para Piaget (1998), ao apresentar um objeto ou um conceito pronto ao aluno, expondo suas verdades, mesmo que evidentes, priva-se-o da oportunidade de descobrir tal fato por si só, gerando atrasos no seu desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1998, p. 166).

Piaget desenvolveu uma pesquisa sobre como se dá a aquisição de conhecimento, particularmente, pela criança. A partir do desenvolvimento dessa pesquisa, Piaget criou o campo de investigação ao qual denominou epistemologia genética, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança.

O construtivismo e seu caráter epistemológico

Conforme Facci (2004), os fundamentos filosóficos e epistemológicos, na teoria de Piaget, nem sempre ficam muito claros e, também, são de grande complexidade. Para Piaget toda construção teórica é sempre precedida de estudos realizados por outros autores.

> O grande homem que, em qualquer época, parece estar lançando alguma nova linha de pensamento é simplesmente a interseção ou síntese de ideias que foram desenvolvidas e apuradas por um processo contínuo de cooperação. (Piaget, 1973, p. 110)

A epistemologia genética é uma teoria do conhecimento que tem como interesse pesquisar como o homem produz conhecimento. Interessava a Piaget compreender como o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento físico, por exemplo, ocorrem em sua origem e desenvolvimento (Facci, 2004). Interessa à epistemologia descobrir, através de experimentação, as origens dos diversos tipos de conhecimento, desde suas formas elementares, seguindo seu desenvolvimento, até chegar ao pensamento crítico. A aquisição do conhecimento é entendida por Piaget como um processo e não um fato. Um processo que para ser compreendido precisa do auxílio de outras ciências, que:

> A primeira regra da epistemologia genética é, pois, uma regra de colaboração: sendo o problema o de estudar como aumentam os conhecimentos, temos então em cada questão particular, de fazer cooperar psicólogos que estudam o desenvolvimento como tal, lógicos que formalizam as etapas ou estados de equilíbrio momentâneo deste desenvolvimento e especialistas da ciência, que se dedicam ao domínio considerado; acrescentar-se-ão, naturalmente, matemáticos que assegurem a ligação entre a lógica e o domínio em questão e especialistas em cibernética que garantem a ligação entre a psicologia e a lógica (Piaget, 1973c, p.14, como citado em Facci, 2004, p. 95).

Um conceito essencial da epistemologia genética é o egocentrismo, que explica o caráter pré-lógico do raciocínio infantil. A maturação do pensamento consiste no abandono gradual do egocentrismo. Com isso, se adquiri a noção de responsabilidade individual, o que é indispensável para a autonomia da criança. Segundo Piaget (1975), há quatro estágios básicos do desenvolvimento cognitivo. O primeiro é o estágio sensório- motor, que vai até os 2 anos; o segundo, é o pré-operacional que vai dos 2 aos 7 anos; o terceiro, que é o estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 ou 12 anos e por volta dos 12 anos, começa o quarto estágio, que é o das operações formais.

Segundo Costa (2002), no entendimento de Piaget, o desenvolvimento afetivo e social se processa paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, pois, conforme a criança apresenta novas condições de ações provenientes de seu desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento afetivo e social também apresenta novas possibilidades.

Podemos, então, resumir a epistemologia de Piaget da seguinte forma:

Epistemologia = experiência = origem dos diversos tipos de conhecimento.

O construtivismo no contexto educacional

A partir de 1920, com a chamada Escola Nova, as ideias de Piaget começaram a ser divulgadas com muita ênfase no meio educacional. O objetivo dessa nova corrente era rever as

formas tradicionais de ensino, que tinham o processo ensino-aprendizagem centrado no professor, visto como aquele que transmite conhecimento, impedindo a criança de construir seu conhecimento por si mesma.

Lourenço Filho (1967) apresenta alguns princípios gerais desta tendência pedagógica: o primeiro é o respeito à personalidade do aluno; o segundo resulta da compreensão funcional do processo educativo; o terceiro abrange a compreensão da aprendizagem simbólica em situação de vida social e um princípio final, qual seja o de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa.

A pedagogia nova buscou na biologia e na psicologia bases teóricas para uma ação pedagógica que privilegiasse o aluno no processo educativo. A reflexão pedagógica, na passagem do século XIX para o XX, questionava os pressupostos da Escola Tradicional e a postura do professor como centro.

Vejamos a fala de Saviani (2002), a qual explicita o objetivo do escolanovismo, que segundo ele desloca:

> (...) o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não- diretivismo; da quantidade para qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (Saviani, 2002, p. 76).

A ênfase passa a ser então a criança, o respeito a sua individualidade. Saviani (2002) enfatiza que essa nova corrente traz o foco da preocupação política para o técnico- pedagógico, importando-se não com o aprendizado, mas sim com o "aprender a aprender". Essa metodologia visa à uma Educação que priorize a reflexão do aluno sobre o seu papel na sociedade e que ultrapasse a formação de conceitos, ou seja, que a leitura de mundo do aluno se inicie dentro da sala de aula e ultrapasse os muros da escola para que ele compreenda o contexto no qual está inserido, unindo teoria e prática, ideia reforçada por Piaget (1979, p.225), quando afirma que o ideal da educação não é aprender ao máximo, mas é antes de tudo aprender a aprender.

Atualmente, o construtivismo configura-se como a maior corrente da difusão das ideias de Piaget no contexto educacional brasileiro, mas se esse termo for tomado em seu sentido próprio, ou seja, aquele que defende o papel ativo do sujeito com relação ao objeto na construção do conhecimento, vemos que há teorias e práticas divergentes e ambíguas com relação a essa corrente filosófica. Segundo Facci (2004), não existe um significado unívoco do termo construtivismo, pois, quando utilizado em educação, ele "nem sempre denota uma posição inequívoca ou um claro conjunto de valores, procedimentos e conceitos necessariamente compartilhados pelos que se afirmam seus seguidores" (Carvalho, 2001). A autora acrescenta ainda que é muito difícil falar de

construtivismo no momento atual. Ao fazermos, fica a questão: de que construtivismo estamos falando? Como classificar os diversos autores que falam desta perspectiva?

A ideia de que o construtivismo seria uma "novidade" em educação certamente desempenhou um papel importante em sua difusão. De acordo com Rossler (2000), a sedução do construtivismo se explica por três características: por ser tomado como um modelo crítico; por trazer respostas concretas sobre o que fazer no dia a dia na sala de aula; e por ser investido de prestígio científico. O autor ressalta ainda que "o ideário construtivista seduziria por aproximar-se a elementos fortemente ideológicos e sedutores difundidos no cotidiano alienado da nossa sociedade capitalista contemporânea."

Há, portanto, uma preocupação com o "ecletismo mascarado", pois esse processo de sedução e alienação de nossos professores faz com que acreditem que podem lançar mão de diferentes perspectivas teóricas, com fundamentos filosófico-metodológicos divergentes para compreender os fenômenos presentes na educação.

Críticas ao construtivismo

Uma das críticas mais incisivas sobre a teoria piagetiana construtivista é que não se tinha uma preocupação com o contexto histórico- social do sujeito, partindo-se do pressuposto de que a construção do conhecimento se dá de maneira individual e subjetiva, numa espécie de diálogo entre estruturas internas e a realidade externa, subestimando os fatores sociais. Apresentaremos, a seguir, algumas considerações críticas de teóricos que se opõem à teoria construtivista para que possamos fundamentar nossa afirmação anterior.

O construtivismo, segundo Osborne (1996):

> Tem-se concentrado muito intensivamente na recuperação das crenças do aprendiz e na construção da realidade. Quando tais traços se encontram em foco, outros são desconsiderados e tal concentração, naquelas questões, conduz a sérias falhas epistemológicas nas concepções construtivistas sobre a ciência, ou seja, sobre a forma como o conhecimento é feito. Além do mais, na medida em que se dá prioridade ao pessoal ou ao social sobre o mundo natural, falha-se em distinguir entre entidades teóricas e reais. O resultado é uma epistemologia instrumentalista e uma falsa interpretação da ciência, através de uma demasiada ênfase na construção de conceitos, tanto pessoalmente como através do discurso (...) Noções de verdade têm simplesmente sido trocadas pelo conceito de viabilidade e a falha em examinar como uma ideia poderia ser considerada mais viável do que uma outra é o centro da negação da objetividade e da racionalidade da ciência. Ainda mais, a pedagogia construtivista frequentemente faz conexões falaciosas entre a maneira em que novos conhecimentos científicos são criados e a maneira como eles são aprendidos (Osborne, 1996, p.54).

Para La Taille (1992), a construção do conhecimento se processa através de certos mecanismos, iguais para todos os seres humanos, e que, portanto, possuem um grau de independência em relação às variáveis sócio-históricas. Dessa forma, todos os indivíduos, independentemente do contexto social e de sua cultura, passariam pelos mesmos estágios de

desenvolvimento e construção do conhecimento. Para ele, a teoria piagetiana é limitada, pois explicar que o homem é um ser social não significa dizer como os fatores sociais interferem no desenvolvimento.

Piaget, segundo Duarte (2000), não analisa as relações sociais e o desenvolvimento intelectual. Piaget não só afirma a ausência do social na sua teoria como não o incorpora na origem do desenvolvimento da individualidade humana, na essência do desenvolvimento do psiquismo. A grande ênfase na teoria está no aspecto individual, na ação do sujeito sobre o meio. O desenvolvimento psíquico parte do nível individual para o social.

A perspectiva piagetiana parece ignorar que as diversas formas de conhecimento, pelas quais os sujeitos elaboram os quadros compreensivos da realidade, não são construções de representações mentais individuais, mas sim produtos sociais relativamente independentes ou autônomos em relação a um indivíduo que utiliza essas representações (Carvalho, 2001).

A teoria de Vygotsky aparece também como crítica e opositora ao construtivismo. Lev Vygotsky, conhecido como o teórico do ensino como processo social, atribui um papel importante às relações sociais no processo de construção do conhecimento, por isso essa corrente é conhecida por sociointeracionista. Para Vygotsky (1989), a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização. O que importa para essa teoria é a interação que cada indivíduo estabelece com o meio.

Segundo o teórico referenciado no parágrafo anterior, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos (Vygotsky, 1989). Os processos psicológicos mais complexos só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado. Entre as funções complexas se encontram a consciência e o discernimento. Outro conceito da teoria vygotskiana é a mediação. Segundo Vygotsky (1989), toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e da linguagem, que traz consigo conceitos da cultura à qual pertence o sujeito.

Considerações finais

Iniciarei minhas considerações finais a partir de um pensamento de Klein (2000) como citado em Facci (2004), autora e obra que foram o fio condutor para a escritura desse texto.

> Se nos apoiarmos no construtivismo, que define "que as leis de organização, adaptação, auto- regulação, descentração explicam a emergência da consciência dos homens de qualquer época histórica e que os homens mantêm sempre o mesmo padrão de desenvolvimento" (Klein, 2000), não estaríamos estabelecendo "leis imutáveis, que se mantêm à revelia das transformações históricas?" (Facci, 2004, p. 105).

A partir das seções que foram apresentadas no corpo deste trabalho e, principalmente, a seção "Críticas ao Construtivismo", podemos responder o questionamento feito por Facci, considerando que a corrente construtivista apresenta algumas falhas, principalmente no que tange

ao modo como o indivíduo constrói seu conhecimento. A partir da fundamentação teórica apresentada e da minha experiência docente, não podemos dissociar o que é indissociável, isto é, o indivíduo do meio no qual ele vive. Ambiente este que vai deixar marcas nesse indivíduo e essas influenciarão no modo como esse indivíduo vai reagir aos estímulos externos.

Essa maneira de ver o aluno como o protagonista único do processo ensino- aprendizagem coloca o professor num lugar desconfortável, pois o reduz a mero coadjuvante do processo educacional. Desconsidera-se, assim, a importância do papel do professor, pois esquece-se que é através dele que se consegue externar o conhecimento implícito que o aluno traz consigo ao chegar no ambiente escolar. Pela visão construtivista, há um "esvaziamento do trabalho do professor", já que o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Nessa perspectiva, o professor pode ser tratado como qualquer um, isto é, sua presença não se faz mais imprescindível, ele pode ser tratado como um simples operário braçal cujo trabalho independe de suas capacidades intelectuais. O que ratifica nossa fala, quando mencionamos, nesse artigo, que a nossa sociedade é alienada e capitalista, pois o professor visto dessa forma pode ser um profissional barato.

Conforme Facci (2004),

> (...) ao se negar a importância do conhecimento científico na formação do educador e ao se negar a importância da transmissão do conhecimento científico como o próprio núcleo do trabalho do professor, esse profissional é destituído daquilo que é indispensável à reflexão crítica sobre a sua profissão e à busca de alternativas para a superação das condições objetivas e subjetivas profundamente alienantes que caracterizam boa parte do trabalho docente na atualidade (Facci, 2004, p. 252).

O processo ensino-aprendizagem deve se dá dentro de uma perspectiva sociointeracionista. E que há de se considerar a importância do papel do professor nesse processo, pois ele pode utilizar a prática pedagógica a favor da transformação social. A sala de aula, dentro dessa perspectiva, em um espaço de formação de jovens mais conscientes, preparados para participar ativamente da sociedade na qual estão inseridos.

Referências

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo – uma pedagogia esquecida da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vygotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 109-112.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. (9 ed). SP: Melhoramentos, 1967.

OSBORNE, J. F. Beyond constructivism. **International Journal of Science Education**, 80, (1), 1996. p. 53-82.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia – por uma teoria do conhecimento.** SP: Forense Universitária, 1973.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** (3 ed.). Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora, 1975.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, J. O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: sociedadeprimitiva e sociedade "moderna". In: PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia: textos inéditos.** Org. e introd. S. Parrat-Dayan e A. Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 161-166.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo.** Campinas: Autores Associados, 2004. p.3-22.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** SP: Martins Fontes, 1989.

Eixo Temático

Estado, políticas educativas e construção de identidades

"VAMOS LER!": DIVERSÃO, CULTURA E POLÍTICA NO RIO DE JANEIRO DOS ANOS DE 1930

Teresa Vitoria Fernandes Alves[1]

> VAMOS LER!, a nova revista que hoje se apresenta ao público, não deseja ser senão isto, uma revista para sua época, uma publicação pra o homem da era dinâmica e trepidante dos zeppelins, dos "records" fantásticos de velocidade, dos "arranha-céus" e da televisão. O homem de hoje, pela natureza das suas múltiplas preocupações, do seu trabalho e das suas obrigações sociais, já não tem como outrora, lazeres para folhear uma dezena de publicações diferentes, a procura de matéria que lhe agrade. A economia de tempo é o segredo único da vitória do avião, e por ela é que muitos recalcam o medo intimo e afrontam o perigo, mais imaginário que real, das viagens aéreas. (...)
> VAMOS LER! quer ser precisamente isto: a revista da época do avião, a revista que poupe tempo ao leitor, e virtando a dispersão de interesse entre muitas revistas estrangeiras que não lhe dão satisfação completa e condensando nas suas páginas, o nosso próprio idioma, por isso mesmo, como um resumo, uma súmula, uma visão panorâmica da imprensa mundial e das idéias e acontecimentos da atualidade. (...) (Revista *VAMOS LER!*,6 de agosto de 1936).

De todas as manifestações culturais do mundo moderno, a imprensa escrita surge como fonte repleta de informação para o historiador, pois não existem simplesmente fatos históricos. Na verdade, são as questões colocadas pelo pesquisador para as suas fontes, que terminam por construir o objeto histórico (DOSSE, 2003, p. 17). O passado, por si só, não é um objeto de análise, é preciso que ele seja construído com tal. Logo, para que a História se diferencie de uma simples narração, o pesquisador precisa utilizar regras científicas e conceitos que o auxiliarão a analisar e a criticar os documentos e a transformá-los em "provas" históricas.

O discurso jornalístico possui uma dinâmica própria, reflexo da época e do meio que o produz, sendo a chave-mestra para a compreensão de uma cultura que ordenamos através de fonemas e reconstruímos por meio de frases. Logo, o cotidiano de uma sociedade, ou de um dos seus segmentos, pode transparecer nos vestígios que é deixado nas suas redes sociais.

Segundo Roger Chartier (1999), a leitura de periódicos (jornais e revistas) pode e deve ser percebida como uma prática concreta e, também, como um procedimento de interpretação. A sua forma material (páginas grandes, letras trabalhadas e imagens que encantam), chama a atenção onde quer que o seu leitor se encontre, numa sala de jantar, no trem ou em um banco de praça. Dessa forma, tanto o ato de adquirir ou de ler o periódico, nos leva a perceber certos tipos de posturas presentes em uma determinada sociedade, em um determinando momento histórico.

[1] Doutoranda do Programa de pós-graduação da Faculdade de Formação de Professores da UERJ/ São Gonçalo. Mestre em História Social. Docente de História da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Docente na Faculdade São Judas Tadeu. Mediadora Pedagógica no Consócio CEDERJ/UNIRIO. teresavalves@hotmail.com

As reflexões de R. Chartier podem ser empregadas as revistas, que da mesma forma que os jornais e os livros, servem como meio de instaurar uma dada "ordem": "uma ordem de múltiplas fisionomias, dependendo de quem o produziu e permitiu a sua publicação" (CHARTIER, 1999, pp. 7 – 12).

Pode-se concluir que cada leitor esgota o texto e a imagem impressos de acordo com o seu olhar, ou seja, à sua maneira, a sua vontade, e com base nas suas experiências culturais e políticas. A imprensa, assim, é vista como o espaço para o letramento do povo e de difusão de símbolos e significados sociais. Isso a torna um local dinâmico para a concretização das aspirações de determinados grupos dominantes.

Analisar a revista *Vamos ler!* enquanto um espaço de sociabilidade tanto dos intelectuais que nela escrevem, quanto das mulheres, público alvo da revista, durante o governo varguista, nos permite perceber como a partir do estímulo a leitura entre os mais diversos setores da sociedade brasileira, o Estado ditatorial tem como objetivo central a construção e a difusão um estereótipo de "brasilidade" e de nacionalidade, com os quais os mais diversos segmentos da sociedade brasileira pudessem se identificar.

Essa revista foi publicada no Rio de Janeiro pelo grupo empresarial *A Noite*, e tinha como projeto comercial o estímulo à leitura entre os mais diversos setores da sociedade, com o objetivo de auxiliar na construção de um país culto.

Partindo desse olhar é que a revista, fonte privilegiada para a elaboração deste artigo e nos serve como fio condutor das ideias de um determinado grupo e, também, como parâmetro de conhecimento de uma dada realidade sociocultural. Publicada entre os anos de 1936 e 1947 no Rio de Janeiro, nossa fonte de pesquisa encontra-se na seção de periódicos da Biblioteca Nacional e na Fundação Casa de Rui Barbosa. Portanto, pelo livre acesso e disponibilidade do material primário a pesquisa torna-se viável para o seu desenvolvimento.

Caracteriza-se por ser uma publicação semanal composta por quinhentos e oitenta exemplares. Em geral os textos eram ilustrados com fotos, desenhos ou caricaturas. Os assuntos tratados na revista abordavam temas referentes à política nacional e internacional. Há um espaço todo direcionado à mulher, no que diz respeito à moda e ao comportamento social. Completando a ideia da instrução/letramento encontramos os contos estrangeiros e nacionais, que receberam um grande destaque e por isso sempre eram representados nas capas da revista (ilustrações bem coloridas e que davam ênfase ao assunto tratado no conto).

A maior parte de seus artigos destina-se à mulher, enfatizando seu papel enquanto trabalhadora, mãe e responsável pela educação das crianças. E um fato que deve ser destacado é que a revista é editada e circula no Brasil em um momento histórico muito peculiar: Governo de Getulio Vargas (1930 – 1945).

O projeto de legitimação pensado por Vargas teve como base de sustentação uma política policlassista sustentada em uma estrutura de poder elitista. E passa a circular no Brasil, em um

momento histórico muito peculiar. Era o período do governo de Getúlio Vargas e, nesse momento, novas posturas econômicas,[2] políticas e sociais estavam sendo implantadas.

Nos seis anos que antecederam à publicação do primeiro número da revista o Brasil viveria um avanço industrial e em decorrência disso, um crescimento do operariado urbano. Na tentativa de ter um maior controle, o Estado cria em 1931 o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e, atrelado a isso, algumas melhorias com relação aos direitos dos trabalhadores.[3]

A revista *Vamos Ler!*, de cunho mais literário do que jornalístico, mesmo não tendo tido um sucesso tão rápido, teve uma boa aceitação. De acordo com seu *slogan*, a revista era um convite à leitura. Em seu primeiro editorial fica claro que a divulgação de boas leituras permitiria uma transformação social. Contudo, em sua última fase a revista tem como marca a forte presença do ideal nacionalista, de valorização de aspectos regionais, com base numa cultura nacional, e também na ideia do progresso ligada ao cinema e ao rádio (desenvolvimento tecnológico). Tudo isso tendo como alicerce a valorização da educação presente, constantemente, em seus artigos, nas crônicas, nas denúncias e testemunhos literários que descrevem a realidade social. Tudo isso pautado em uma linguagem simples e de fácil compreensão.

Nela os jornalistas realizam concretamente a ideia de transformação do pensamento, pois era o meio de representação das formas de pensar e expressar seus desejos, ansiedades, preocupações e reivindicações de um grupo social. Eles traziam aspectos da cultura brasileira ligados a uma tradição que estava atrelada à ideia de propagação do conhecimento, caminho necessário para se chegar ao progresso e, consequentemente, ao ideal de civilização.

Momento da criação da Revista *Vamos Ler!*

Nos primeiros meses do governo provisório as lideranças do Estado não conseguem atender as expectativas dos grupos que apoiaram a sua ascensão. A oposição ao Estado nasce no meio das suas bases. Entre os anos de 1931 e 1935 (VIANNA, 2003)[4], diferentes formas de contestação política ao regime aparecem. Em meio a estas é promulgada em 1934, a tão esperada Constituição.

No ano seguinte, os comunistas brasileiros resolveram que estava na hora de fazer uma revolução no Brasil. No melhor estilo das revoltas tenentistas, os quartéis se levantaram contra Getúlio Vargas. Mas, com oportunismo, o presidente explorou o novo momento político e deu início a uma violenta repressão não apenas ao Partido Comunista, como também a outros grupos

[2] Tais como a criação da Comissão Nacional de Siderurgia (1931) e a de Institutos como o do Açúcar e o Álcool (1933) e o do Mate. A partir de 1934 a indústria apresentou um maior crescimento do que a agricultura.
[3] Institui-se a Carteira Profissional Obrigatória para o trabalhador urbano e surgem, também, os institutos de aposentadoria. *Idem.*
[4] Em 1931 os tenentistas fundam o Clube 3 de outubro. No ano seguinte ocorre a oposição dos governos estaduais ao Estado – Revolução Constitucionalista -, que clamava pela formação de uma Assembleia Constituinte o e fim do governo provisório. Implementaram uma política de frente popular, que recebeu a designação de Aliança Nacional Libertadora (ANL).

que não pertenciam a ANL, mas que faziam oposição ao governo. A revolta consolidou a aliança entre o presidente e as forças armadas.

Com a Intentona Comunista, a mística corporativa do exército se intensificou. O "estado de sítio" é decretado. E, com a forte colaboração dos integralistas, o governo reprimiu e perseguiu os comunistas. Vargas preparava o caminho para decretar o Estado Novo (CAPELATO, 2003). Em 1937, faz veicular pela imprensa a existência do Plano Cohen (suposta conspiração comunista), que acabou servindo de justificativa para o golpe que ocorreu em 10 de novembro. No lugar de eleições, o que tivemos foi um golpe de Estado.[5]

Em seu projeto de legitimação, o Estado Novo de Vargas (OLIVEIRA,1982), plantou sobre uma base de sustentação policlassista uma estrutura de poder elitista. Foi assim que muitos modernistas se tornaram seus colaboradores. Um dos seus grandes aliados foi o Grupo Anta[6], que defendia um nacionalismo ufanista, com evidente inclinação ao nazifascismo. Foi à vertente mais próxima do regime, ao propor um nacionalismo aliado à solução dos problemas políticos e sociais. A criação de um estereótipo de "brasilidade", onde os mais diversos segmentos da sociedade brasileira pudessem se identificar faz com que o regime vigente abrace essa ideia e se torne o maior incentivador e divulgador desse nacionalismo.

Com a instauração do Estado Novo (1937 – 1945), presidido por Vargas, a imprensa como um todo sofreu com os rigores da censura (GOMES, 1982)[7]. A aproximação do presidente, com o que havia de mais moderno na época, expressou-se através da criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) (PAULO, 1994)[8], que tinha no "poder" e na política as bases de determinação de sua ação. Os encantos da propaganda estavam a serviço dos políticos. Ele foi criado para controlar, centralizar, orientar e coordenar a propaganda oficial, que se fazia em torno da figura de Vargas. Desta forma, são postas as disposições do governo os mais diversos meios de comunicação (imprensa, literatura, teatro, cinema, esporte, recreação e a radiodifusão).

Considerado por certos setores como um departamento de vigilância do pensamento dos brasileiros, o DIP era o mecanismo oficial de aproximação do presidente com as camadas menos favorecidas economicamente, camadas estas que ganharam direitos de cidadania durante o seu governo.

A mitificação da imagem do ditador foi também trabalhada, de uma forma mais sutil, pelo Ministério da Educação e Saúde, durante a gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945)

[5] Sob a alegação de que uma nova intentona estava sendo tramada Getúlio revoga a constituição sancionada três anos antes. Manda fechar o Congresso extingue os partidos políticos e cria um sistema centralizado de poder. Foi assim que surgiu o Estado Novo, tendo por base uma Constituição de autoria de Francisco Campos, futuro Ministro da Justiça. Sua semelhança com os textos constitucionais dos países autoritários da Europa faz com que ela receba a alcunha de "Polaca".

[6] O movimento modernista no Brasil contou com duas fases: a primeira foi de 1922 a 1930 e a segunda de 1930 a 1945. Entre os fatos mais importantes, destacam-se a publicação da revista Klaxon e o lançamento de quatro movimentos culturais: Pau-Brasil, o Verde-Amarelo, a Antropofagia e a Anta.

[7] A partir da nova determinação legal, os sindicatos de patrões e empregados, divididos por categorias profissionais, ficavam sujeitos a federações e confederações que se subordinavam ao Ministério do Trabalho.

[8] Criado em 1939, em substituição ao Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (DPDC). Era dirigido pelo jornalista e intelectual Lourival Fontes. Foi inspirado em modelos de outras ditaduras mundiais da década de 1930, cujo o principal papel era fazer propaganda e cultuar a personalidade do ditador.

(SCHWARTZMAN , 2000), que tinha na valorização da cultura brasileira a base de seu discurso. Em torno de si, o ministro reuniu intelectuais ilustres como Mário de Andrade (VELLOSO, 2003), Carlos Drummond de Andrade, Oscar Niemeyer, Lúcio Costa e Candido Portinari. Despontam, ainda, como ícones dessa ação nacionalizadora, Heitor Villa-Lobos e Cassiano Ricardo. Deste, surge à ideia de um "Brasil-Menino" (curumim). Uma nação jovem, símbolo de um estado e de um discurso com projeção no futuro. Já Villa-Lobos busca dar ao folclore e sua musicalidade uma ordem mais clássica.

O DIP criou cartilhas que passaram a ser distribuídas para as crianças nas escolas e para a imprensa, curtas para serem exibidos antes dos filmes nos cinemas e o programa radiofônico nacional "Hora do Brasil", retransmitido em horário nobre, antes das radio novelas ouvidas praticamente por toda a classe média e alta brasileira, e que nas mulheres tinha seu público básico.

A Imprensa escrita, o Rádio e o Cinema transformam-se nos principais meios de difusão da propaganda política. Estes eram responsáveis pela estruturação de rituais totalitários de culto à personalidade do ditador. Os periódicos, sem exceção, passaram pelo crivo da censura e sem este não conseguiam existir em termos materiais, já que a autorização para a compra do papel utilizado nas impressões dependia de uma ordem do DIP.

Aos periódicos foi determinado um tipo de conduta no que dizia respeito ao informativo diário, graças a um boletim de informações, que continha a versão oficial dos principais acontecimentos noticiados no país. Em 1940, os jornais *O Estado de São Paulo e A Noite* foram estatizados pelo Estado, e junto com o jornal *A Manhã*, chefiado por Cassiano Ricardo, terminaram se transformando em porta-vozes oficiais do regime estado-novista de Vargas.

O DIP passa a dispor de publicações periódicas próprias como revistas que buscavam a popularidade na década de 1940, principalmente entre uma elite intelectual mais afeta ao regime. O número dessas publicações variava de acordo com o desenrolar da propaganda. São exemplos notórios do pensamento dessa época e a mais famosa, talvez seja a revista *Cultura Política* dirigida por Almir de Andrade e que reúne uma grande parte de intelectuais brasileiros, inclusive os que não tinham uma adesão mais ostensiva do regime.

A Natureza da Publicação

Em meio a esse quadro de mudanças é que a revista *VAMOS LER!*, será editada pelo grupo empresarial do jornal *A Noite*, que originalmente trabalhava na *Gazeta de Notícias*. Após desentendimentos com a direção desse último, Irineu Marinho resolve com mais 13 companheiros fundarem um novo jornal.

Desde seu início o jornal *A Noite*[9] apresentou uma linha editorial de oposição ao governo da Primeira república. Apoiou as duas candidaturas de Rui Barbosa a presidência, como também a de Nilo Peçanha (1921). Os movimentos tenentistas da década de 1920, também receberam o apoio do jornal. Tinha muito prestígio dentro dos meios oposicionistas, aproximando das propostas feitas

[9] Este foi fundado em 1911.

pelos grupos urbanos e pelas oligarquias dissidentes, contra o governo da Primeira República. Essa foi à marca do jornal na sua primeira fase, que vai de 1911-1925.

Irineu Marinho, por motivos de doença, deu por garantia a maioria das suas ações para Geraldo Rocha. A partir desse momento *A Noite* passa por inúmeras transformações (início da segunda fase que vai de 1925-1931). A primeira mudança ocorre na linha política do jornal, que passa a apoiar as oligarquias dominantes. Em 1930, sob a direção de redação de Diniz Júnior, além de se construir um novo prédio na Praça Mauá, publica-se a revista semanal *Noite Ilustrada*.

Com o início da campanha sucessória de 1930-1934, o jornal *A Noite* procurou manter certa neutralidade, já que o seu proprietário – Geraldo Rocha – encontrava-se fora do país. Com seu regresso, o jornal toma partido da candidatura de Júlio Prestes e combate ferrenhamente as ideias revolucionárias existentes na época.

Devido ao seu posicionamento radical, durante a revolução de 1930, a sede do jornal será apedrejada e queimada. A edição do periódico fica suspensa por uns dias e Geraldo Rocha será preso. Para o comando do jornal é indicado Augusto Lima, que relança o jornal.

Representante no Brasil, durante muito tempo, de um grupo estrangeiro proprietário da companhia Brasil Railway, Geraldo Rocha se vê complicado para explicar as irregularidades existentes na Estrada de Ferro São Paulo- Rio Grande. Sem conseguir saldar seus compromissos, em 1931 ele perde as ações de *A Noite*, que passa para a administração de um grupo de estrangeiros, representado por Guilherme Guinle. Como diretor jornalista foi escolhido Carvalho Neto.

Inicia-se a terceira fase da empresa (1931-1940). Sua linha política torna-se mais comedida. O jornal começou a dar amostras de revitalização. A revista *Noite Ilustrada* ganha uma nova roupagem e, com ela, surgem duas novas revistas: *Carioca* e *VAMOS LER*! Ambas tinham como gerente Vasco Lima e diretor Raymundo Magalhães Júnior.

A revista *VAMOS LER!*, de cunho mais literário do que jornalístico, mesmo não tendo tido um sucesso tão rápido, teve uma boa aceitação. De acordo com seu slogan, a revista era um convite à leitura. Em seu primeiro editorial ela deixava claro que a divulgação de boas leituras permitiria uma transformação social.

Ainda no ano de 1936, o grupo *A Noite* inaugurou uma emissora de rádio – a Rádio Nacional – que terá nas páginas da revista ampla divulgação. A partir de 1940 a empresa *A Noite* será encampada pelo governo Federal. Inicia-se a sua última fase de existência (1940 – 1957) (ABREU, 2011).

A estatização da empresa, dona de um periódico, revistas e uma estação de radiodifusão, a Rádio Nacional, na capital federal, traz para o DIP uma contribuição significativa, isto é, uma das emissoras de rádio mais ouvidas no país, passava a estar subsidiada pelo Departamento.

Em sua última fase, a revista tem como marca a forte presença do ideal nacionalista, de valorização de aspectos regionais, com base numa cultura nacional, e também a ideia de progresso ligada ao cinema e o rádio (desenvolvimento tecnológico). Tudo isso tendo como alicerce a valorização da educação, presente constantemente nos seus artigos, nas crônicas, nas denúncias e testemunhos literários da realidade social, pautada em uma linguagem simples.

Nela os jornalistas realizavam concretamente a ideia de transformação do pensamento, pois era o meio de representação/expressão das formas de pensar e expressar seus desejos, ansiedades, preocupações e reivindicações de um grupo social. Aí eles contavam e mostravam sua cultura, ligada a uma tradição que atrelada à ideia de propagação do conhecimento, chegaria ao progresso e consequentemente ao ideal de civilização.

Por estas razões, *VAMOS LER!* é uma fonte primordial para entender as relações estabelecidas por um grupo social, que traduzem uma parcela do que poderíamos denominar característica da cultura brasileira durante o Brasil de Vargas.

Perceber a forma como uma determinada realidade social foi apresentada para e por uma parcela da sociedade é o objetivo deste artigo que pretende compreender como o mundo da imprensa no Rio de Janeiro, das décadas de 1930 a 1940, foi estruturado, construído e mostrado por um grupo empresarial, através de uma revista semanal.

O Feminino na Revista *Vamos Ler!*

A partir do estudo do gênero pode-se identificar até que ponto a construção da identidade feminina se pauta em norma enunciadas pelas práticas e discurso masculinos. Na visão de P. Bourdieu esta imposição só tem seu triunfo na medida em que "aquele (a) que a sofre contribui para sua eficácia; ela só se submete na medida em que ele (ela) é predisposto por um aprendizado anterior a reconhecê-la." (BOURDIEU, 1989, p. 10). Segundo Roger Chartier, perceber a submissão imposta às mulheres como sendo uma "violência simbólica" nos permite "compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguística construída é sempre afirmada como uma diferença de natureza radical, irredutível, universal." (CHARTIER, 1995).

Torna-se, portanto, extremamente importante que o historiador seja capaz de identificar, ao longo dos vários períodos e momentos históricos, os diferentes mecanismos que representam os papéis e funções sociais.

Trabalhar com os artigos publicados na revista *VAMOS LER!* que têm como seu público alvo às mulheres, pode nos levar a compreender como uma cultura feminina, durante o Brasil da Era Vargas, vai se construir no interior de um sistema de relações desiguais.

Toda e qualquer história é fruto de uma conjuntura política. Contudo, poucas "histórias" possuem uma relação tão marcante de transformação e de ação como a história das mulheres.

Inúmeros são os artigos da revista *VAMOS LER!*, que evidenciam experiências delas, no âmbito da política, do trabalho, das atividades esportivas, entre outros. Dentre eles destacam-se: "O tesouro da mulher", por Paul Féval Filho, "A adesão da mocidade feminina aos esportes" (destacando a participação de Maria Lenk na natação), "Crônica da moda", "A esposa do presidente. Mrs. Roosevelt, fator de grande importância na campanha presidencial dos EUA", "Uma página para as mães", por Gustavo Pereira da Silva. Fica claro, na leitura desses artigos, a proposta de estimular, não apenas a leitura entre as mulheres, mas de destacar seu posicionamento social.

Cabe ainda salientar, que num período de transformações/desenvolvimento político e econômico, num momento de definição/mudança ideológica, as mulheres são vistas e percebidas como elementos fundamentais em determinados espaços de sociabilidade, tais como: o lar, o trabalho e como não poderia deixar de ser, na vida pública.

A relevância para a sociedade do estudo de tal tema pauta-se na justificativa de que, o questionamento sobre o papel da mulher na sociedade brasileira continua sendo um assunto muito significativo. Dentre as inúmeras pesquisas que focam a questão da mulher na história, destacamos os trabalhos de Rachel Soihet (1989), Maria Izilda S. de Matos (1998, pp. 65 – 75), Carla Bassanezi (1992), que destacam a evolução da participação da mulher em vários momentos históricos do Brasil.

Dentro da análise historiográfica, a incorporação do gênero, vem trabalhando com as diferenças a partir da ideia de que a realidade histórica é fruto de uma conjuntura social e cultural construída. Isso permite ao historiador perceber a existência de diferentes processos históricos.

Ao travar um diálogo interdisciplinar, o estudo de gênero possibilita a recuperação de manifestações passadas da experiência coletiva e individual, não apenas de mulheres e também de homens, focando na questão de que a sociedade é construída historicamente. E, nessa construção, as experiências femininas e masculinas, surgem em condições específicas. Assim, perceber as diferenças sexuais a partir de construções culturais, históricas, linguísticas e que apresentam relações de poder, não apenas em um ponto fixo (no caso o universo masculino), que fazem parte de uma trama histórica muito maior. Como afirma a socióloga Ann Oakley:

> Sexo é uma palavra que faz referência às diferenças biológica entre machos e fêmeas (...) Gênero, pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em 'masculino' e 'feminino' (...) deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero. (OAKLEY, 1972, p. 16).

Partindo dessa visão inúmeros são os trabalhos, que contribuíram para enriquecer as pesquisas que focam a história das mulheres. Destacamos a visão de Natalie Z. Davis, que busca perceber a significação dos sexos, do grupo de gênero no passado histórico (DAVIS, 1976, p. 90). Aponta a necessidade de se trabalhar aos aspectos da história das mulheres, a partir de uma descrição mais complexa e refinada – descrição conceitualizada das vidas de mulheres.

Em seus trabalhos Joan Kelly (1984), enfoca a necessidade de se perceber os efeitos das transformações sofridas por uma sociedade tanto sobre os homens quanto sobre as mulheres, já que entende que toda transformação social precisa considerar as relações existentes entre classe e sexo. Para ela, as mulheres formam um grupo social bem distinto e em seus trabalhos alerta preocupa-se com mudanças que a história das mulheres pode produzir na história em geral.

Já Joan Scott apresenta um novo viés no que tange o trabalho com gênero feminino. Sua proposta volta-se mais para os aspectos da literatura e da filosofia. Ela acha que o gênero é um instrumento teórico e metodológico muito importante, e extremamente útil politicamente para as

feministas no que tange a questão de ultrapassar a simples descrição. Para ela, o gênero como uma categoria de análise,

> está centrado na significação, no poder e no ator: 'gênero é tanto um elemento constitutivo das relações sociais, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma maneira primária de significar relações de poder. (SCOTT, 1997, pp. 62 – 63)

Assim, é possível perceber que não existe uma identidade isolada das mulheres, mas plural, que consiste numa diversidade mais complexa do que a simples oposição homem/mulher. E que esta diversidade pode ser expressa a partir dos mais diferentes propósitos, nos mais diversos contextos.

Cabe, ainda, ressaltar que a "aceitação" por parte das mulheres com relação a determinadas regras, não significa que elas as cumpram integralmente. Por vezes, elas são capazes de construir meios que as levem a redirecionar as relações de dominação.

Logo, os textos destinados ao público feminino presentes na revista *VAMOS LER!*, traduzem-se em fontes reveladoras de informações, que poderão contribuir para enriquecer ainda mais as produções historiográficas relativas ao Estado Novo varguista. Ao optar por fazer uma história que analisa a vida das pessoas comuns, nos debruçamos sobre as mais diversas experiências sociais que passaram a ser o fio condutor da nossa análise.

A revista apresenta inúmeras seções dentre as quais se destacam: "Infância da medicina no Brasil", por Jorge Lima, "Tipos da vida cotidiana", por Murilo Mendes, "Novidades médicas", por Dr. Nicolau Ciancio, "Letras de Portugal", por Claudio e Antonio Corrêa de Oliveira Guimarães, "A poesia do século", por Fenoleno Amado, "Figuras da nossa história", por Nunes Pereira, "A beleza que se pode conservar", por Denise Caine, "Editorial", que tinha como colaboradores Pedro Calmon, Erico Veríssimo, Nelson Werneck Sodré e outros jornalistas intelectuais de destaque.

Havia ainda, outros espaços reservados ao humorismo (charges e textos), curiosidades (intitulada "O que nem todos sabem"), contos, moda feminina, anúncios e quadrinhos. Além de seções que começam a ganhar maior destaque, tais como *Mixed Pickles* (pequenas notas explicativas de assuntos do dia a dia) e Retratos Antropológicos (artigos que falam sobre a fisionomia da população brasileira).

Considerações Finais

Utilizar as reportagens presentes na revista no que tange a questão de gênero deve ser articulada as reflexões sobre circulação de ideias presentes na sociedade onde o periódico (jornal e revista) foi construído e no momento de sua circulação. Quando R. Chartier (1988) salienta a questão em relação ao respeito das práticas e representações que caracterizam a apropriação discursiva e como essas terminam por viabilizar e problematizar a normalização social enquanto processo homogêneo.

Os discursos que circulam na sociedade são influenciados e permeados pelas experiências individuais que se afirmavam enquanto referências legítimas na construção das diferentes identidades e visões de mundo, que puderam ser acessadas por meio da imprensa.

Por isso, ao abordar a questão de gênero sob a ótica dos artigos presentes em revistas e jornais nos permite compreender como a diferença sexual é legitimada por discursos que a inscrevem em práticas e fatos cotidianos (Scott, 1997). E, é importante para identificar os dispositivos que representavam como "natural" a divisão social e histórica que define o que é ser homem e ser mulher e os limites dessas normas, uma vez que sua apropriação também se apresentava como estratégia de negociação (Chartier, 1995).

Referências

ABREU, Alzira & BELOCH, Isabel (org). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-30.** 2ª Ed.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

BURKE, Peter. **Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CAPELATO, Maria Helena. "O Estado Novo: o que trouxe de novo?". IN: **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, Ciro F. **Narrativa, Sentido e História. Domínios da História.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARDOSO, Ciro F. ***Os métodos da História.*** Rio de Janeiro: Graal, 1990.

CARLA, Bassanezi. **Virando as páginas, revendo as mulheres; revistas femininas e relações homem-mulher (1945-1964).** Dissertação de mestrado em História Social. USP, 1992.

CERTEAU, Micheal de. ***A escrita da História.*** Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representaçãos.** Lisboa: Difel, 1988.

_____. **A ordem dos livros, leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Ed. UnB, 1999.

_____. "Diferenças entre os sexos e dominação simbólica". **Cadernos Pagu** (4), Campinas, 1995.

DAVIS, Natalie Z. Women's history in transition: The European case. IN: **Feminist Studies** (3). 1976.

DOSSE, François. **A História**. Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 17.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. São Paulo: UNESP, 1992.

GINZBURG, Carlo. **A Micro-História e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1991.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987

GOMES, Ângela de Castro. (org). **Capanema: o ministro e seu ministério**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

KELLY, Joan. **Women, history and theory:the essays of Joan Kelly**. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

LE GOFF, J. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LUCA, Tânia Regina de. "A grande imprensa na primeira metade do século XX". IN: MARTINS, Ana Luiza & LUCA, Tânia Regina (org). **História da Imprensa no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2008.

MATOS, Maria Izilda S. de. "Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea". IN: **Cadernos PAGU**, 1998.

OAKLEY, Ann. **Sex, gender, and society.** New York: Harper Colophon Books, 1972.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica P; GOMES, Ângela Maria de Castro. **Estado Novo: ideologia poder.** Rio Janeiro: Zahar Ed., 1982.

PAULO, Heloisa Helena. **Estado Novo e propaganda em Portugal e no Brasil. O SPN/SNI e o DIP.** Coimbra: Minerva, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2006.

SCOTT, Joan. História das mulheres. IN: BURKE, Peter. **Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon, ET alii. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra/ FGV, 2000.

SOIHET, Rachel. **Condição Feminina e formas de violência. Mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920).** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.

VELLOSO, Mônica. **Que cara tem o Brasil?: culturas e identidade nacional.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

_____. "Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo". IN: **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VIANNA, Marly de Almeida G. "O PCB, a ANL e as insurreições de novembro de 1935". IN: **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

WERNECK SODRÉ, N. **História da Imprensa no Brasil.** São Paulo, Martins Fontes, 1983.

ASPECTOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Thais Aparecida Dibbern[1]

Introdução

Este artigo tem como objetivo realizar um panorama acerca dos aspectos normativos da Educação em Direitos Humanos (EDH) no âmbito do Ensino Superior brasileiro. Para tanto, busca-se compreender o contexto de surgimento da EDH, apresentando os principais instrumentos e normativas que a configuram enquanto política pública de Estado. Nesse sentido, como pode ser aferida, a EDH alinha-se à perspectiva relativa ao compromisso social da universidade, considerando a construção do saber e da formação através do ponto de vista dos direitos humanos e da democratização. Considera-se, portanto, que um dos compromissos sociais da universidade se trata, justamente, da produção e disseminação de conhecimentos em direitos humanos.

A EDH, na perspectiva de Candau (2008), contribui para a desconstrução de preconceitos e discriminações presentes nas relações sociais, promovendo a "desnaturalização" desses contextos; promove a articulação entre diferença e igualdade nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas, propiciando o reconhecimento e valorização das diferenças; permite o resgate dos processos constitutivos das identidades culturais (pessoais e coletivas); a promoção de experiências relativas à interação sistemática com outros atores; e, o empoderamento de atores sociais historicamente marginalizados.

Sendo a universidade uma instituição social, deve-se empenhar na perspectiva de sua democratização, tanto no que diz respeito ao acesso quanto em relação à democratização do conhecimento, bem como de norteá-la à defesa dos direitos humanos e da pesquisa e formação críticas e reflexivas. À Educação Superior, vista recentemente enquanto espaço de formação em direitos humanos, cabe a incorporação da educação em direitos humanos enquanto conteúdo transversal e interdisciplinar em todas as áreas do conhecimento, devendo permear os projetos pedagógicos, as atividades de pesquisa e extensão. E, para além das esferas institucionalizadas, deve estar presente na própria gestão e convivência.

Metodologicamente, este artigo foi realizado com base em revisões bibliográficas, bem como por meio da consulta aos instrumentos concernentes junto ao portal institucional do Governo Federal.

A educação em direitos humanos no Ensino Superior brasileiro

De acordo com Escrivão Filho e Sousa Junior (2018), a história dos direitos humanos no Brasil remete a diversos períodos de lutas de resistência e libertação, as quais despontaram como

[1] Doutoranda em Política Científica e Tecnológica pelo Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: dibbern.thais@gmail.com.

meio de afronta à exploração econômica, ao sistema político, à exclusão social e à opressão racial. Ao longo do século XIX, houve a eclosão de revoltas populares como, por exemplo, a Balaiada no Maranhão e no Piauí (entre 1838 a 1841), a Cabanada no Pará, Pernambuco e Alagoas (entre 1832 a 1840), a Revolta dos Malês e a Sabinada na Bahia (1835 e 1837 a 1838, respectivamente). Nos séculos XX e XXI, despontaram-se "lutas sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras urbanas, aliadas à das Ligas Camponesas, culminando na luta contra a ditadura, e a emergência dos movimentos sociais de luta pela terra e territórios dos povos indígenas e comunidades tradicionais", bem como apontaram-se as lutas pelo direito à cidade, como a moradia, além da organização dos movimentos negros, feministas e LGBTTs (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2018, p. 80).

Trata-se, portanto, de um percurso histórico não-linear e diverso em relação à luta pelo reconhecimento e concretização dos direitos humanos no Brasil, incluindo nesse percurso a própria constituição da educação em direitos humanos enquanto política pública. Logo, tomando como ponto de partida a década de 1980, verifica-se que este processo foi marcado por diferentes momentos políticos, econômicos, sociais e culturais, apresentando experiências tanto na educação formal quanto na informal. Os anos 1980, em especial, são lembrados pelo fim da ditadura militar e início do processo de redemocratização do país, sinalizando, a partir da promulgação da "Constituição Federal de 1988", o compromisso no desenvolvimento de uma cultura pautada no respeito e garantia dos direitos fundamentais.

Dessa forma, se constituindo enquanto a expressão pela cidadania no Brasil, a Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas, sendo um importante instrumento jurídico de consagração da proteção da dignidade da pessoa humana que rompe com o período ditatorial e inicia uma nova etapa de reconstrução democrática. A Constituição, conhecida como "Constituição Cidadã", determina princípios intangíveis e cláusulas pétreas em que se encontram os direitos humanos fundamentais. Para Dalmo Dallari (2008, p. 29), a Constituição "foi a expressão dos anseios de liberdade e democracia (...) e foi também o instrumento legítimo de consagração, com força jurídica, das aspirações por justiça social e proteção da dignidade humana", constituindo-se enquanto um instrumento com vistas à promoção da justiça e da supremacia do direito. Porém, apesar de estarem positivados, os direitos humanos fundamentais não ganharam existência real para grande parte dos brasileiros, persistindo desequilíbrios regionais e sociais, bem como distorções de preceitos legais e não implementação de dispositivos constitucionais (Dallari, 2008).

É nesse contexto que a Educação em Direitos Humanos no Brasil começa a se tornar um processo educativo sistemático, apresentando a partir da Constituição, uma sucessão de marcos normativos que legitimam esta prática educativa nos diferentes níveis de ensino. Conforme destaca Silva e Tavares (2013, p. 52), "todo o processo de organização da sociedade brasileira foi fundamental para a difusão e ampliação das práticas de EDH, especialmente a partir da segunda metade dos anos 1990, inserindo essa questão com mais ênfase nos programas governamentais". Nesse processo, destaca-se algumas políticas de governo realizadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco entre 1987 e 1990, com a implantação do projeto intitulado "Escola pública, direitos humanos e a conquista coletiva da cidadania"; bem como ações desenvolvidas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação, no período

de 1989 a 1992. Quanto às instituições de ensino privado, poucas experiências estavam sendo realizadas com a oferta da disciplina de direitos humanos nos currículos dos cursos de Direito, desenrolando-se no âmbito das Universidade Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo (Silva, 2000).

No que diz respeito à década de 1990, experiências de políticas educacionais também podem ser verificadas, como é o caso do "Projeto Escola Legal", desenvolvido entre 1995 a 1998 em Pernambuco; o projeto "Escola Candanga: uma lição de cidadania" entre 1995 a 1998 no Distrito Federal e; o projeto "Escola Cidadã" entre 1993 a 1996 no município de Porto Alegre (Silva, 2000). Tais projetos, diferentemente daqueles desenvolvidos durante a década de 1980 com vistas à contribuição do reestabelecimento da democracia, buscavam a melhoria da qualidade da escola pública, assim como a universalização do ensino fundamental, a valorização dos educadores, o respeito à diversidade cultural e o fortalecimento da democracia e da transparência.

É a partir desta década que reformas educacionais foram estabelecidas em diversos países da América Latina, sendo estas estimuladas por organizações internacionais, como a própria Unesco. É nesse cenário que devem ser compreendidos a elaboração dos "Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)", sendo aprovado em 1996, conferindo responsabilidade ao Estado brasileiro no estabelecimento de uma base comum curricular para o âmbito nacional. À vista disso, os "Parâmetros Curriculares Nacionais" recomendavam a incorporação ao currículo do Ensino Fundamental, temas relativos à pluralidade cultural, ética, meio ambiente, saúde e orientação sexual, por intermédio da transversalidade, isto é, introduziam, a partir de uma política de Estado, a necessidade da incorporação de tais problemáticas sociais no currículo escolar. Faz-se necessário destacar que, apesar de ser um instrumento que busca incorporar tais questões, os PCNs são objeto de muitas críticas no meio acadêmico, justamente por não ter sido considerado as experiências já realizadas, bem como não ter contado com a participação de educadores no seu processo de elaboração.

Quanto às experiências desenvolvidas no âmbito das organizações não-governamentais, estas foram muito ampliadas, sendo impossível a sua contabilização; em relação às instituições de ensino superior, destaca-se a criação da Cátedra da Unesco da Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, em 1997 na Universidade de São Paulo, bem como a criação de alguns programas de pós-graduação e núcleos de pesquisa em Universidades Federais da Paraíba e do Piauí (Silva, 2000). Evidencia-se ainda, no âmbito da década de 1990, a elaboração do "Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)" que, sendo iniciado após a Conferência Internacional de Direitos Humanos de Viena, apresenta quatro conjuntos de propostas para a promoção dos direitos humanos no contexto nacional, são elas: i. Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos no Brasil; ii. Proteção do Direito a Tratamento Igualitário perante a Lei; iii. Educação e Cidadania: bases para uma cultura de direitos humanos; e, iv. Ações Internacionais para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos.

Quanto ao terceiro conjunto, subdivide-se em dois grandes eixos: i. Produção e distribuição de informações e conhecimentos; e, ii. Conscientização e mobilização pelos direitos humanos. Faz-se necessário ressaltar que tal Programa, foi sendo revisado e atualizado durante o passar dos anos,

dando origem à sua segunda versão, lançada em 2002 e, posteriormente, a sua terceira versão em 2010. A segunda versão do Programa expande suas propostas de ações no âmbito dos direitos econômicos, sociais e culturais, se constituindo enquanto base para a elaboração de Programas e Planos Estaduais e Municipais em matéria de Direitos Humanos (Vivaldo, 2009). Este, reúne um montante de 518 propostas, dedicando 19 delas à Educação em Direitos Humanos. No que diz respeito à Educação Superior, encontram-se propostas de ações para o apoio em programas de ensino e pesquisa em educação em direitos humanos; apoio na criação e articulação de cursos regulares e de extensão de direitos humanos em universidades públicas e privadas, bem como demais Instituições de Ensino Superior (IESs); apoio na ampliação da quantidade de cursos superiores de direitos humanos e de temas transversais; e, apoio na construção de uma base de dados com informações relativas a cursos, teses e demais atividades acadêmicas de promoção e proteção aos direitos humanos nas IESs (Brasil, 2002).

Anteriormente à apresentação de sua terceira versão, convém relembrar que desde 1994 a ONU vinha se dedicando à elaboração de documentos internacionais relacionados a EDH, especialmente em 1997, quando lançou diretrizes para a elaboração de planos nacionais, bem como criação de comitês e programas educacionais de educação em direitos humanos. Paralelamente a este processo, tramitava no Congresso Nacional desde o final da década de 1990, um projeto de lei do então Deputado José Aníbal (PSDB/SP), que estabelecia a necessidade da incorporação da EDH em programas educacionais de disciplinas do ensino formal (fundamental e médio) enquanto temas transversais. No entanto, foi no ano de 2003, durante o governo Lula, que tal projeto passou a ser explorado, sobretudo quando foi criada a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), órgão da Presidência da República com status de ministério, tendo como objetivo a articulação e implementação de políticas públicas de direitos humanos. Esta, criou no mesmo ano, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual tinha como incumbência a elaboração do "Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos" (Vivaldo, 2009).

Nessa direção, tendo sua primeira versão lançada em dezembro de 2003, no período relativo à Década da Educação em Direitos Humanos das Nações Unidas, o Plano tinha como objetivos primeiros: "contribuir para fortalecer o Estado democrático de direito tendo em vista o desenvolvimento nacional; [bem como] orientar e fomentar ações educativas nas esferas pública e privada no campo da educação formal e não-formal" (Vivaldo, 2009, p. 65). Durante os anos de 2004 e 2005, foram realizados alguns encontros estaduais sobre EDH com o intuito de revisar, atualizar e ampliar a versão do Plano publicada em 2003, sendo garantido, neste processo, a participação da sociedade civil por meio da Primeira Consulta Nacional. Foi no ano de 2006, ao longo do Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, que houve o lançamento de uma versão prévia do PNEDH para consulta online, sendo finalizado e publicado em dezembro de 2006 a nova versão do referido Plano (Brasil, 2007; Zenaide, 2007).

Segundo seu próprio documento, este é resultado de uma articulação entre os três poderes da República, em especial o Executivo, contando também com a participação de Instituições de Ensino Superior, organismos internacionais e a sociedade civil organizada; cabendo ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH/PR), em conjunto com o

Ministério da Justiça e demais Secretarias, a coordenação, execução e avaliação dos programas, projetos e ações implementadas por órgãos e entidades públicas e privadas. Nesse sentido, destaca-se a configuração do Plano enquanto política de Estado, compreendendo a educação enquanto um direito por si só e um meio para a promoção e garantia dos demais direitos (Brasil, 2007).

Com efeito, determina a Educação em Direitos Humanos:

> (...) como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2007, p. 25).

Em tais termos, o Plano concebe a educação como um instrumento capaz de promover os direitos humanos, contemplando e priorizando cinco eixos de atuação: educação básica; educação superior; educação não-formal; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança pública; e, educação e mídia. Quanto ao primeiro eixo, educação básica, considera o ambiente escolar como um local fundamental para a construção de concepções de mundo, consolidação de valores e de consciência social, como também um espaço de formação para a cidadania, de sujeitos sociais e de promoção da diversidade cultural. A educação em direitos humanos na educação básica, compreendida pelos ensinos fundamental e médio, pressupõe o fomento de condições ao reconhecimento da pluralidade e do multiculturalismo, o exercício da crítica social, bem como a valorização das diferenças (Brasil, 2007).

Na educação superior, eixo de maior interesse, o Plano pondera que as Instituições de Ensino Superior possuem o compromisso de contribuir através de sua posição crítica, democratizante e emancipadora, "da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares", de modo a envolver as diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2007, p. 37). Nessa perspectiva, concebe à produção do conhecimento acadêmico, o compromisso com o desenvolvimento da cidadania, da democracia, da justiça social e dos direitos humanos, para além de seu comprometimento com o desenvolvimento científico e tecnológico. Logo, pondera que estas atribuições devem estar atreladas aos pilares de sustentação das IES: ensino, pesquisa e extensão.

Em relação ao ensino, pondera que a EDH pode ser incorporada através de diferentes meios, como "disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros". No âmbito da pesquisa, área em que a universidade, em especial a pública, pode contribuir de forma mais empenhada, deve ser inserida através de políticas de fomento em estudos sobre direitos humanos enquanto

conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar. E, na extensão, sendo porta de entrada dos direitos humanos na universidade e enfatizando o Plano Nacional de Extensão Universitária, propõe que esta "pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos" (Brasil, 2007, p. 38).

Salienta-se que a contribuição por parte dessas Instituições na Educação em Direitos Humanos requer a contemplação e deferência aos seguintes princípios:

> a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos; c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (Brasil, 2007, p. 38-39).

Desse modo, propõe a incorporação desta prática educativa enquanto um subsídio à construção de diretrizes curriculares das diferentes áreas do conhecimento; o fomento às linhas de ensino, pesquisa e extensão nos níveis de graduação e pós-graduação; a elaboração e implementação de políticas, programas, projetos e metodologias de formação e capacitação; e, o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas que garantam o acesso, permanência e inclusão de grupos que historicamente possuem seus direitos violados. Para além do ensino formal, acrescenta-se ainda o eixo relativo à educação não-formal, compreendida como espaços de construção de conhecimentos em educação popular, sendo também adquiridos através da participação em ações coletivas com foco na cidadania e democracia. Para este eixo, o Plano assinala um conjunto de ações que visam estimular a promoção de iniciativas de formação e capacidade em direitos humanos no âmbito da sociedade civil organizada, considerando tal ensino como meio permanente para a formação de uma consciência crítica e emancipadora (Brasil, 2007).

De acordo com Nunes (2013, p. 191), o referido Plano apresenta a EDH através de "fundamentos inscritos na teoria crítica da educação, assumindo, por conseguinte, uma perspectiva axiológica crítico-transformadora de educação e de sociedade, se constituindo como prática social e política emancipatória, espaço de conquista e proteção de direitos". Cabe salientar que após a publicação da primeira versão do Plano, em 2003, decorreram-se encontros estaduais com o intuito de divulgar as ações propositivas do PNEDH, contando com a participação de cerca de 5 mil pessoas, provenientes de 26 estados. Para além de contribuírem com a segunda versão desta política, também colaboraram com a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos. Em 2004, paralelamente as discussões sobre o PNEDH, o Ministério da Educação e a SEDH/PR introduziram o programa "Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade", cuja finalidade consistia em aprofundar ações e projetos educativos que conduziam a uma formação ética e moral no âmbito escolar em nível básico. Em 2006, foi organizado o Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos pelo Ministério da Educação, SEDH/PR e Unesco, promovendo o intercâmbio de políticas de EDH entre educadores, pesquisadores, gestores e demais atores que se dedicam à área da Educação e dos Direitos Humanos. E, sendo instituído pela Portaria Interministerial n° 812, de 2 de julho de 2008, o Ministério da Educação em conjunto com a SEDH/PR, lançaram o Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, atribuindo maior reconhecimento aos projetos desenvolvidos nesta área do conhecimento (Vivaldo, 2009).

Para além das duas versões introduzidas do PNDH e do PNEDH, o governo brasileiro lançou em 2009, sendo atualizado em 2010, a terceira versão do "Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)", estando estruturado em seis eixos orientadores, são eles: i. interação democrática entre Estado e sociedade civil; ii. desenvolvimento e direitos humanos; iii. universalizar direitos em um contexto de desigualdades; iv. segurança pública, acesso à justiça e combate à violência; v. educação e cultura em direitos humanos; e, vi. direito à memória e à verdade. Especial destaque se dá ao quinto eixo, o qual dialoga com o PNEDH, explicitando a necessidade da adoção da EDH nos âmbitos nacional, estadual, distrital e municipal (Brasil, 2010).

Logo, reiterando a concepção da EDH contida nos documentos oficiais do Governo Federal antecedentes, o Programa postula propostas de mudanças curriculares, especialmente através da inclusão de temas como gênero e orientação sexual, bem como acerca do reconhecimento e valorização das culturas indígena e afro-brasileira no âmbito do ensino fundamental e médio. Quanto ao ensino superior, destaca em sua diretriz de número 19, "o fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos" nas IESs e demais instituições formadoras (Brasil, 2010, p. 191). Desse modo, recomenda a incorporação da temática da EDH nos cursos das diversas áreas do conhecimento, através da elaboração de metodologias pedagógicas inter e transdisciplinares; criação de linhas de pesquisa e áreas de concentração; programas e projetos de extensão universitária; fomento a atividades das áreas de ensino, pesquisa e extensão por meio de agências de financiamento; e, incentivo à formação continuada, bem como programas de pós-graduação em direitos humanos (Brasil, 2010).

À luz deste contexto, é aprovado o Parecer CNE/CP nº 8/2012, o qual compõe as "Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos", apresentando em seu relatório os princípios base da EDH, são eles: i. Dignidade humana, estando relacionado a uma concepção de existência humana fundada em direitos, isto é, perpassa sobre os conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos, de forma a fundamentar o Estado democrático de direito e o reconhecimento destes no âmbito mundial e nacional; ii. Igualdade de direitos, ligado a temas como a ampliação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia; iii. Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, relativo ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades; iv. Laicidade do Estado, referindo-se à imparcialidade do Estado diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política e de cultura, bem como temas referentes ao respeito à diversidade cultural religiosa do País; v. Democracia da educação, ligado a processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação democrática, tangenciando os preceitos da liberdade, igualdade e solidariedade, de forma a perpassar temas como a construção de condições de acesso e permanência à educação; vi. Transversalidade, vivência e globalidade, tratando sobre o desenvolvimento de atividades trabalhadas a partir do diálogo interdisciplinar, permitindo a construção de valores relacionados a ética e envolva toda a comunidade acadêmica, fortalecendo o diálogo entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes; e, vii. Sustentabilidade socioambiental, ligado ao estímulo do respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática através da dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global, isto é, está comprometida com o incentivo e promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas (Brasil, 2012).

Nesse horizonte, dando continuidade às normativas e contexto histórico apresentado, as DNEDH determina às Instituições de Ensino Superior a inserção da EDH enquanto princípio orientador do processo educativo e institucional, de modo a abranger as esferas do ensino, pesquisa, extensão e gestão. Assim sendo, compartilhando dos pressupostos do PNEDH e do PNDH-3, considera que no âmbito do ensino, deve-se traçar um diálogo interdisciplinar de modo a contemplar as várias áreas do conhecimento, desenvolvendo-se através de uma perspectiva crítica de currículo por meio de sua incorporação nos projetos pedagógicos e demais atividades curriculares. Na pesquisa, se requisita uma política de incentivo à realização de estudos e pesquisas, criando-se núcleos e grupos com foco em temas como direitos humanos, relações de gênero, violência, segurança pública, diversidade cultural, dentre outros; além da própria organização do acervo produzido. No que se refere à extensão, relembra a necessidade dessas Instituições em atender as demandas provenientes dos segmentos sociais em situação de exclusão e violação de direitos, movimentos sociais e a própria gestão pública. Segundo as Diretrizes, "à IES cabe, portanto, o papel de assessorar governos, organizações sociais e a sociedade na implementação dos

Direitos Humanos como forma de contribuição para a consolidação da democracia" (Brasil, 2012, p. 16). Por fim, na gestão, pondera que os direitos humanos devem ser incluídos na cultura e gestão organizacional, isto é, deve ser incorporado tal perspectiva no âmbito da mediação e reparação de conflitos e violações, em intervenções sociais e na representação sindical, em conselhos, comitês e fóruns de políticas públicas (Brasil, 2012).

Particularmente, sobre a extensão universitária, reconhece-se em âmbito da "Política Nacional de Extensão" que a universidade deve apoiar o Estado na elaboração, implementação e execução de políticas públicas. Para isso, a universidade, segundo esta Política, deveria priorizar suas ações de extensão em alguns eixos temáticos mais amplos. Um desses eixos, justamente, são os Direitos Humanos. Desse modo, tendo em vista o fortalecimento deste pilar da Universidade, reafirma a necessidade na priorização de práticas voltadas aos segmentos sociais, sendo "relacionadas com as áreas de Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção, Trabalho" (Forproex, 2012, p. 5). Com efeito, reconhece-se a importância e o compromisso social da universidade, via extensão, na execução de ações que promovam e disseminem os Direitos Humanos.

Constituindo-se enquanto mais um documento base da Educação em Direitos Humanos, especialmente no que se refere à Educação Superior, surge em novembro de 2016 o "Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos", iniciativa da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça em parceria com o Ministério da Educação e, sendo interrompido em meados de 2019. O Pacto teve como objetivo fomentar a elaboração, implementação, monitoramento e disseminação de atividades e projetos que se direcionam à promoção e defesa dos direitos humanos fundamentais, como forma de fortalecer a prática da EDH nas Instituições de Ensino Superior nas esferas do ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência universitária e comunitária (Brasil, 2016; Piovesan; Fachin, 2017). Além disso, parte do reconhecimento das IES enquanto lócus da construção e disseminação de conhecimentos para a construção de uma cultura pautada nos princípios dos direitos humanos. À vista disso, seu processo de elaboração contou com uma consulta pública do texto, de modo a permitir que a sociedade civil organizada, representada por meio de tais Instituições, pudessem contribuir com seu aperfeiçoamento.

Trata-se, em outras palavras, de uma iniciativa de fomento ao fortalecimento da prática da educação em direitos humanos no âmbito das Instituições de Ensino Superior e de Entidades Apoiadoras, considerando-a por meio da "inserção de conhecimentos, valores e práticas convergentes com os Direitos Humanos em todos os níveis e modalidades da educação nacional nos cursos de graduação e pós-graduação", bem como nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos das IES e no Planos de Desenvolvimento Institucionais (Brasil, 2016, p. 2).

Nessa perspectiva, assinala em seu acordo de cooperação a responsabilidade por parte das IES com a incorporação da EDH, sendo esta dada através da aproximação entre as instituições acadêmicas junto à comunidade, a inclusão de conhecimentos teóricos e práticos relativos aos princípios dos direitos humanos nas esferas institucionais e no processo educativo; cabendo ao representante da universidade a adesão voluntária a este instrumento, não envolvendo a

transferência de recursos financeiros entre os participantes. Assim, com "o objetivo de apoiar IES para a implementação da Educação em Direitos Humanos para a promoção e a defesa dos Direitos Humanos no âmbito da educação superior" (Brasil, 2016, p. 3), o Pacto prevê a adoção de alguns princípios, segundo os eixos de atuação destas instituições.

Logo, na esfera do ensino, projeta-se a inclusão da temática dos direitos humanos enquanto conteúdo preferencialmente obrigatório, complementar e adaptável no âmbito dos projetos político-pedagógicos de todos os cursos e nas atividades curriculares, bem como da promoção da formação continuada de docentes e técnicos-administrativos através de meios presenciais e à distância; no âmbito da pesquisa, estimula-se a promoção de uma política de apoio ao crescimento e fortalecimento de programas de pós-graduação em direitos humanos, assim como o desenvolvimento de estudos e pesquisas em temas que perpassam as situações de enfrentamento às violências e estereótipos que atingem diferentes grupos de atores na sociedade; na extensão, visualiza-se o atendimento de demandas formativas e de intervenção, realizadas através da aproximação com os segmentos sociais em situação de violência e vulnerabilidade, movimentos sociais, instituições participativas e entidades de classe, além do assessoramento de governos, organizações sociais e a própria sociedade no âmbito da implementação e garantia dos direitos humanos; na esfera da gestão, delineia-se a incorporação dos direitos humanos na cultura e gestão organizacional e institucional, tendo em vista a mediação de conflitos e violações, dada através da instauração de ouvidorias e comissões de direitos humanos e da participação em instituições participativas; e, no âmbito da convivência universitária e comunitária, idealiza-se a conciliação de esforços que assegurem a igualdade de oportunidades, a valorização e reconhecimento da diferença, a consolidação de um ambiente pautado pela não violência (Brasil, 2016).

Dentre suas principais diretivas, estão a realização de campanhas de sensibilização do corpo docente, discente e funcionários; a formação de canais institucionais capacitados para o recebimento, levantamento e apuração de denúncias relativas a violações de direitos; a incorporação da EDH nos projetos político-pedagógicos dessas Instituições; a implementação de ações no âmbito do reconhecimento e valorização de práticas de promoção e defesa dos direitos humanos; e, o "estabelecimento de mecanismos institucionais dentro de cada universidade para coordenar, fomentar e monitorar o cumprimento das medidas adotadas mediante a criação de Comitês Gestores e de um Comitê Nacional" (Piovesan; Fachin, 2017, p. 32).

A partir de todo o exposto, verifica-se que apesar de se constituir enquanto uma prática educativa recente, especialmente no contexto de países que passaram por períodos ditatoriais, a EDH vem ganhando espaço através de marcos normativos que visam direcionar as atividades educativas nos diferentes níveis de ensino, desde o formal ao informal, através da interdisciplinaridade e da transversalidade de temas. Faz-se necessário destacar que, assim como nos Sistemas Internacional e Interamericano, apresentamos apenas os marcos normativos que consideramos serem fundamentais para a construção desta prática educativa no país, não esquecendo àqueles que também influenciaram e influenciam em seu processo de desenvolvimento, como por exemplo a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069/1990, de 13 de julho de 1990, que institui

o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que determina a Política Nacional de Educação Ambiental; dentre outros.

A EDH está em processo de implementação e, com efeito, limita-se por não ser satisfatoriamente integrada aos sistemas de ensino em geral, bem como devido a sua própria natureza, visto que se encontra vinculada à dinâmica da democracia liberal burguesa, não proporcionando uma mudança estrutural na sociedade. Cabe destacar, apesar das limitações apontadas, que esta se constitui enquanto uma alternativa concreta e potencial, com vistas à resistência aos avanços dos discursos e ações de ódio, como o racismo, o machismo e a xenofobia.

Considerações Finais

O debate acerca do compromisso social a ser assumido pelas universidades públicas é permeado por diversas perspectivas. Se por um lado, a concepção baseia-se na sua relação colaborativa com o setor privado; por outro, há a concepção de que esta Instituição de Ensino deve estar envolvida com a produção de pesquisa básica e a formação de conhecimentos críticos. Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos, enquanto prática educativa recente, atrela-se à segunda perspectiva, tendo em vista a construção do saber e da formação através do ponto de vista dos direitos humanos. Trata-se, portanto, de um novo caminho a ser considerado no âmbito de tal debate.

A EDH é parte essencial do conjunto de direitos humanos fundamentais e diz respeito a um processo educativo capaz de prevenir violações, bem como de informar e fazer conhecer os direitos pelos quais todos somos sujeitos. Esta, está positivada em diversos documentos e normativas do Governo Federal, bem como em documentos e tratados internacionais. Sua incorporação a estes documentos, contudo, deve ser considerada enquanto fruto de processos históricos de lutas e consensos estabelecidos entre os Estados nacionais. Tal processo educativo, contudo, limita-se por estar vinculado à democracia liberal burguesa, porém se constitui enquanto uma alternativa concreta e potencial, considerando-se a resistência que apresenta em relação à discursos de ódio e às violações aos direitos humanos.

Referências

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH. Brasília, 1996.

BRASIL. Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República**. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3)**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2012.

Brasil. **Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade e da Cultura da Paz e Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: <http://educacaoemdireitoshumanos.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 2)**. Brasília, 2002.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, n. 37, 2008, p. 45-56.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DALLARI, D. A. O Brasil rumo à sociedade justa. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.) et al. **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008. p. 29-49.

ESCRIVÃO FILHO, A. & SOUSA JUNIOR, J. G. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em 15 mar. 2018.

NUNES, I. Um olhar sobre a diversidade no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: contribuição à formação universitária. In: SILVA, Aida Maria Monteiro (Org.). **Educação Superior**: espaço de formação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2013.

PIOVESAN, F. & FACHIN, M. G. Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 19, n. 117, 2017, p. 20-38.

SILVA, A. M. M. **Escola pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

SILVA, A. M. M. & TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr., 2013.

VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos:** abordagem histórica, a produção e experiência brasileira. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

ZENAIDE, M. N. T. **Educação em Direitos Humanos para formar novos modos de ser e agir**. Entrevista realizada por Júlio Américo. 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/nazarezenaide/a_pdf/nazare_entrevista_julio.pdf >. Acesso em 13 mar. 2018.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: DESAFIOS, AVANÇOS E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Marcos Rogério Martins Costa[1]
Jonilto Costa Sousa[2]
Patrícia Floriani Mansur[3]

Introdução

> "Assim, a gestão da EaD é a parte que influencia e também é influenciada pela dinâmica territorial na organização" (BEHR, 2014, p. 17).

Geralmente, compreende-se a Educação a distância (EaD) como o aprendizado planejado que acontece em um lugar diferente do local do ensino, exigindo, assim, técnicas específicas de criação e instrução de cursos a distância e comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas diferenciadas (Moore; Kearsley, 2008). Partindo dessa compreensão, este artigo objetiva apresentar a modalidade de Educação a Distância (EaD) a partir da Universidade Aberta do Brasil-UAB, discutindo, em específico, a sua história, o financiamento e os profissionais envolvidos a partir de um estudo de caso da gestão universitária dos cursos de graduação da Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília (UAB/UnB).

Destaca-se que, em virtude da pandemia de Covid-19, causada pelo novo vírus SARS-CoV-2, o tema da educação a distância ganhou maior notoriedade, já que o ensino formal no Brasil e no Mundo deve que se adaptar a modalidade não presencial. Daí deriva a justificativa da relevância deste estudo. Além disso, este estudo vem difundir os achados de pesquisa que foram angaridos nos estudos de Costa e Sousa (2020), Mansur (2020), Sousa (2016).

A fundamentação teórica deste trabalho se assenta, de um lado, nos estudos de especialistas da área da Educação e das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação-TDCI e, de outro, na legislação brasileira desenvolvida a respeito dessa temática. A metodologia aplicada à esta investigação parte de uma abordagem qualitativa. Recupera-se a pesquisa bibliográfica sobre o tema da educação a distância, sobretudo no território brasileiro. Além disso, acolhe a pesquisa documental desenvolvida pelos estudos de Mansur (2020) e Sousa (2016).

O estudo de caso pode ser aplicado à esfera educacional, conforme André (2013, p. 97), pois "estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e

[1] Doutor em Letras. Professor no Instituto de Letras e membro do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil. Contato: marcos.costa@unb.br
[2] Doutor em Administração. Professor do Programação de Pós-Graduação em Gestão Pública e Coordenador do Curso de Agronegócio da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Contato: jonilto@unb.br
[3] Mestra em Gestão Pública. Servidora do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Contato: patriciamansur@unb.br

analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural". Por isso, toma-se o caso da gestão universitária dos cursos de graduação da UAB a partir da experiência dos cursos ofertados pela UAB/UnB no recorte temporal de 2006 a 2020.

Este artigo foi dividido em três tópicos principais. No primeiro tópico, problematiza-se o que é EaD e como se faz, sobretudo em estudos teóricos acolhidos pela comunidade científica brasileira. No segundo tópico, discute-se o Sistema UAB. No terceiro, apresenta-se o estudo de caso, efetuando uma sucinta compreensão da gestão universitária dos cursos de graduação da UAB/UnB, baseada nos achados de Mansur (2020). Em seguida, são tecidas as considerações finais deste estudo.

O que é Educação a Distância?

A separação físico-espaço e temporal entre aluno e professor é uma prerrogativa básica da EaD. Mill (2015) destaca que, embora a EaD possua uma estrutura semelhante à educação presencial, a principal diferença entre as duas modalidades encontra-se na maior ou menor flexibilidade dos lugares, horários e formas de estudos. Nesse sentido, a EaD proporciona formas de organização pedagógica mais dinâmicas e maleáveis do que a educação tradicional – quando bem executada e com profissionais qualificados.

Com o advento da internet, essa modalidade educacional cresceu rapidamente. Por isso, o conceito de EaD não é uma unanimidade entre os teóricos, pois ainda é um processo em construção. Para Belloni (2009, p. 3), "A educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais das mudanças na nova ordem econômica mundial".

Em uma pesquisa qualiquantitativa, com o uso de entrevistas semiestruturadas e questionários virtuais na coleta de dados, o estudioso Mill (2015) trouxe reflexões sobre os princípios da flexibilidade educacional e também sobre sua repercussão na qualidade de propostas de ensino-aprendizagem na modalidade EaD. O pesquisador fez uma matriz comparativa entre experiências de EaD lusitanas e brasileiras.

Segundo esse pesquisador, as TDIC possibilitaram tanto o redimensionamento dos espaços e tempos tradicionalmente estabelecidos em períodos anteriores à cibercultura, como também trouxeram, em seu bojo, condições favoráveis para experiências em relações ao lugar/espaço e o horário/momento/tempo de socialização. Com isso, pode-se compreender que a EaD não altera apenas a maneira de receber, de interagir e atuar no espaço pedagógico, mas também infere no próprio processo de ensino-aprendizagem. Por isso, Mill (2015) sustenta que a educação virtual é uma configuração distinta dos ambientes de aprendizagem tradicional – este estudo corrobora essa proposta.

As novas configurações dos modelos de EaD – ensino a distância, aprendizagem aberta, educação virtual, educação on-line, *b-learning, e- learning, m-learning, u-learning*, dentre outras –, são formas distintas de organização de tempos, espaços e matrizes curriculares. Mas não somente isso.

Essas configurações inauguradas pela EaD buscam flexibilizar o modelo tradicional de ensino-aprendizagem e trazem uma perspectiva tecnologica que, se bem implementada, pode facilitar o acesso à Educação e, consequentemnte, democratizar o conhecimento por meio de novas possibilidades de formação.

Cabe esclarecer que, quando Moore e Kearsley (2007) explicam que EaD é o aprendizado que geralmente ocorre em um lugar diferente do local de ensino, essa demanda técnicas especiais de criação do curso, de instrução e comunicação, utilizando-se de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Em outras palavras, não dá para afirmar que se faz EaD apenas porque se utiliza de ferramentas infotécnicas ou digitais. Essa compreensão é superficial e, na maioria dos casos, traz e faz uma interpretação errônea da modalidade de ensino EaD. Por isso, essa modalidade se faz com, para e a partir do processo de ensino-aprendizagem. Defende-se, aqui, que o conceito de EaD esteja atrelado ao processo de ensino-aprendizagem e não a um uso acessório ou ferramental.

Além disso, pela sua natureza multidimensional, Mansur (2020) explica que é preciso esclarecer que a EaD pode se expressar em configurações como *e-learning* ou *b-learning*. A configuração *e-learning*, o qual o prefixo "e" significa "eletrônico", representa o aprendizado eletrônico e assíncrono - não ocorrendo ao mesmo tempo a interação entre docente e discente. Normalmente, a EaD ocorre com o uso da tecnologias da internet que auxiliam as comunicações assícronas, como e-mails, fóruns, quadros de avisos *on-line*, entre outros (Moore; Kearsley, 2007).

No que se refere a configuração *b-learning*, Mansur (2020) explica que o "*b*" significa "*blended*", que traduzindo para o português é "misturado", na expressão livre. Yen *et al.* (2018) definem que, quando o curso possui um formato 30% - 70% de instrução on-line e presencial, respectivamente, o docente utiliza as melhores ferramentes de ambos. Daí o ensino *b-learning* ser o ensino híbrido, porque assimila tanto a modalidade presencial quanto a modalidade a distância. Estudos recentes indicam que a *b-learning* tem sido cada vez mais utilizada como alternativa enquando flexibilidade nos modelos pedagógicos e uso de TIC – sobretudo no momento de retomada das aulas presenciais no contexto pandêmico[4].

Ao analisar algumas tendências internacionais, Costa (2016), por meio de pesquisa bibliográfica e documental, identifica que uma das principais mudanças ocorridas para a expansão desta modalidade é o crescimento exponencial de nações emergentes, como Ásia e África, além de novos e radicais padrões de inovação tecnológica, exigindo-se pelo mercado de trabalho profissionais altamente qualificados, pró-ativos e capazes a adaptar-se a mudanças constantes. Com isso, o estudo supracitado sustenta que possuir a população dotada com essas habilidades digitais tornou-se fator decisivo para o desenvolvimento de qualquer nação.

Deve-se também ter em conta que houve uma explosão na procura pelo ensino superior, no Brasil nos últimos vinte anos, além de uma transformação acadêmica acentuada, como: massificação do acesso às instituições com ensino de qualidade; inclusão de grupos historicamente

[4] No contexto brasileiro, tem-se discutido o aumento do ensino híbrido nas escolas e nas universidades. Fonte: https://www.metropoles.com/conteudo-especial/ensino-hibrido-adaptacao-para-a-pandemia-ou-um-modelo-que-veio-para-ficar Acesso 23 fev. 2021.

excluídos, como parcelas mais pobres, negros, indígenas, entre outros; aumento na cooperação internacional. Também, com o emprego das TIC, a modalidade EaD tornou-se precursora no atendimento desta demanda reprimida, possibilitando atender um vasto contingente de alunos dispersos geograficamente, com flexibilidade de horários para realização de tarefas (Costa, 2016).

Nas regiões da Ásia e da África, Costa (2016) indica que há uma ampla parcela da população sem acesso à educação. Isso torna a EaD mais atraente e como alternativa fundamental para ampliar os índices de escolarização. Nesse sentido, tem se desenvolvido, não só, mas em especial nesses continentes, as intituladas megauniversidades a distância que são aquelas instituições com mais de 100 mil matriculados, atualmente consideradas como as mais importantes fornecedoras de ensino superior a distância no mundo. São apresentadas na Tabela 1 as consideradas mais relevantes.

Tabela 1 - Megauniversidades a distância selecionadas

MEGAUNIVERSIDADE A DISTÂNCIA SELECIONADAS			
Instituição	**Localização**	**Ano de criação**	**Estudantes**
IGNOU - *Indira Gandhi National Open University*	Índia	1985	3 milhões
OUC - *Open University of China*	China	1979	3,5 milhões
ANADOLU - *Anadolu University*	Turquia	1958	2 milhões
AIOU - *Allama Iqbal Open University*	Paquistão	1974	1,5 milhão
UT - *Universitas Terbuka*	Indonésia	1984	400 mil
OU - *Open University*	Inglaterra	1969	187 mil
KNOU - *Korea National Open University*	Coréia do Sul	1972	150 mil
STOU - *Sukhothai Thammathirat Open University*	Tailândia	1978	150 mil
SOU - *Shanghai Open University*	China	1960	110 mil

Fonte: Reprodução de Costa (2016) e Mansur (2020, p. 46).

Nota-se, na tabela 1, a significativa demanda dos continentes asiático e africano já pelas universidades que se encontram no topo da lista – IGNOU e OUC -, com a maior quantidade de matriculados. Entende-se que, nesses continentes, para atender o expressivo número de discentes, a EaD tornou-se a principal modalidade; e apriomoramento, o ensino está se tornando cada vez mais de qualidade. Cabe ressaltar que essas consideradas megauniversidades não possuem estrutura física para comportar esse número de alunos presencialmente, por isso busca atendê-los a distância.

Já no contexto europeu, precisamente na educação portuguesa, Morgado e Costa (2018) realizaram um estudo exploratório com a pretensão de esboçar perspectivas de futuro na educação a distância no ensino superior. Nesse estudo, indicaram que, no atual momento da educação portuguesa, há duas tendências internacionais da educação a distância do tipo *e-learning* que merecem destaque: (i) a emergência e a consolidação de processos de aprendizagem colaborativa em rede; e (ii) a disseminação do uso de modelos mistos, *b-learning*, nas instituições tradicionais de ensino superior. No próximo tópico, vamos discutir o Sistema UAB.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil

Neste tópico, discute-se a EaD no cenário brasileiro partindo da implementação do Sistema UAB. De acordo com Dourado e Santos (2012, p. 163), "a intensificação da expansão da Educação a Distância foi a partir de 2000, resultado de articulações por parte do governo e grupos no interior das universidades para que o ensino a distância no País fosse implementado". Tem-se, no Brasil, um marco regulatório, um grupo para pensar a modalidade, uma celebração de protocolos de cooperação e também consórcios universitários para ofertas de cursos a distância. Tudo isso foi resultado dessas articulações que geraram as condições para a instituição da EaD no Brasil.

Essa etapa de implementação se consolida com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 9 de junho de 2006, cujo artigo primeiro define os seguintes objetivos:

> Art. 1º- Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Caram e Bizelli (2014), por sua vez, partindo de uma investigação bibliográfica e documental em torno dos aspectos históricos e de legislação sobre EaD, indicam que há críticas sobre a exigência de momentos presenciais na modalidade EaD no contexto brasileiro, conforme citado no texto do Art. 1 do Decreto nº 5.622/05. Esses momentos presenciais consistem nessas atividades: a avaliação; o estágio; a defesa de trabalhos; e, eventualmente, a atividade em laboratório. Com isso, há uma limitação no processo de ensino-aprendizagem, porque, conforme Mansur (2020), uma das principais vantagens da EaD que é a flexibilidade no ensino-aprendizagem torna-se restrito haja a necessidade de eventos presenciais na realização da modalidade a distância.

Mesmo havendo essas restrições, com a revisão de normas regulatórias nos últimos anos, a modalidade EaD no Brasil tem se tornando mais flexível, menos restrita e mais livre de dúvidas quanto ao seu potencial de ensinar. Por isso, Caram e Bizelli (2014) asseveram que a modalidade de EaD é, atualmente, possível de ser utilizada como alternativa para a democratização do acesso a educação superior no Brasil. Costa e Sousa (2020) observam os pontos positivos que a UAB trouxe para o cenário educacional brasileiro, mas trazem algumas ressalvas:

> **Só que esses dados positivos não possibilitam que a EaD seja aplicada em todas as etapas e modalidades da Educação brasileira sem que ocorram adaptações, mais recursos tecnológicos e de financiamento, bem como contribuições efetivas para novos modelos de aprendizagem, os quais devem distinguir as noções de EaD e ensino remoto** (Costa; Sousa, 2020, p. 133, grifo nosso).

Considerando essas ressalvas que orbitam na criação da UAB, a partir de pesquisa bibliográfica e documental realizada no ensaio de Orth, Otte e Ribeiro (2014), que analisaram a implantação da EaD por meio da UAB no Instituto Federal Sul-rio-grandense à luz da teoria do ciclo de políticas de Ball (1994), constatou-se que as políticas públicas reforçaram um conjunto de teorias de ações dos profissionais da educação no sentido de implantar um modelo hegemônico de educação.

Por meio dessas políticas públicas, o Governo Federal intenciou aumentar o número de alunos e cursos das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Além disso, o Governo Federal buscou ampliar a chance de moradores de cidades e localidades distantes estudarem. Daí Orth, Otte e Ribeiro (2014, p. 153) sustentarem que, com a EaD, "eleva-se a escolaridade da população brasileira, profissionalizando cidadãos distantes dos grandes centros urbanos".

Um estudo realizado por Hernandes (2017) examinou Decretos-leis e documentos oficiais que regulamentam a EaD no Brasil, bem como a criação do Programa UAB como política pública de expansão, democratização e interiorização do ensino superior. Ressaltou que a democratização do ensino superior no Brasil é fundamental e precisa acontecer logo e, a educação presencial não consegue atender a todos, tendo em vista tratar-se de um país continental, de expressiva proporção territorial.

Pimentel (2018) apresenta, por sua vez, uma análise sobre o desenvolvimento da EaD nas IPES, a partir dos anos 2000. Em seu estudo, considerou aspectos relacionados ao âmbito das políticas públicas sociais e as TIC no ensino – bem como suas perspectivas futuras. Os resultados da referida análise apontam que a UAB predispõe a uma mudança de paradigmas para uma modalidade que atualmente utiliza modelos e experiências-padrões que não trazem tantos benefícios sociais, previstos em suas políticas públicas, como deveriam.

Na EaD, as políticas públicas educacionais têm uma abordagem social no contexto brasileiro. Isso decorre, porque essa modalidade é adotada pelos governos com padrão de intervenção do Estado, como sustenta Pimentel (2018). É uma intervenção do Estado porque a intenção é suprir o déficit de professores na educação de formação inicial e continuada e, assim, atender as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual prevê o direito à educação e à inclusão social, com o aumento do número de vagas no ensino superior.

Com o intuito de explicar o motivo das decisões dos governos nos últimos anos, referentes à EaD, Pimentel (2018) utiliza-se de quatro correntes teóricas. Essas correntes sustentaram o marco legal atual da condução da EaD no Brasil. Apresentamos essas correntes no Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Correntes teóricas que sustentam a EaD no Brasil

CORRENTES	CONCEITOS
Caráter Econômico	• Explica o advento de um sistema de política social como dependente do desenvolvimento do capitalismo. • Entende-se que a modalidade a distância se insere nesse contexto, pois o incentivo oficial para o uso da EaD envolve a ampliação do acesso ao ensino superior como possibilidade de crescimento e inserção ao mercado de trabalho.

Caráter Político-Institucional	• Foca as instituições democráticas ou a ampliação de direitos. • Foco nos direitos aborda os efeitos do acréscimo do componente social da cidadania às dimensões civil e política sobre os padrões de desigualdade econômica. • A EaD pode contribuir com as políticas inclusivas na busca de garantia do direito à educação em geral.
Caráter Institucional e histórico centrado no Estado	• A política pública social é moldada pela estrutura organizacional e capacidade dos Estados, pelos efeitos políticos já estabelecidos. • Nesse sentido, o papel centralizador do Estado na condução das políticas educacionais para a EaD tem sido estruturante dos modelos pedagógicos atuais, que prevalecem nas ofertas dos cursos e programas. • Entende-se que estes modelos reproduzem a estrutura organizacional do Estado e, portanto, são limitados.
Contexto Transnacional	• O modo como a economia, o contexto geopolítico e a cultura internacional se desenvolveram contribuiu para moldar políticas sociais nacionais antes, durante e depois do século XX. • As políticas públicas globais definem os papéis das políticas setoriais e específicas, portanto, a EaD e as TICs inserem-se no contexto cultural transnacional.

Fonte: Elaborado por Mansur (2020, p. 49) a partir das contribuições de Pimentel (2018).

Por meio da análise dessas correntes teóricas, conceituadas na tabela acima, o Governo Federal pode direcionar suas ações ao fomento da EaD como alternativa para superar a distância geográfica e a escassez de professores. Assim, como sustenta Mansur (2020), é possível atender mais pessoas e atuar de forma a superar a carência de oferta de vagas de nível superior. No entanto, ressalta Pimentel (2018), essas questões técnicas mantêm um constante adiamento da complementação das normatizações da EaD e isso, a médio e longo prazo, gera lacunas e interpretações subjetivas para a plena implantação da EaD no território brasileiro.

Se faz oportuno, diante das políticas públicas e da expansão e consolidação da EaD nas instituições de ensino superior, no mundo e no Brasil, o estudo e o desenvolvimento contínuo de modelos de gestão de EaD capazes de habilitar e qualificar profissionais. Por isso, no próximo tópico, trazemos à luz o estudo de caso da gestão universitária dos cursos de graduação da UAB/UnB.

Estudo de caso da gestão universitária dos cursos de graduação a distância da UAB/UnB: recorte temporal de 2006 a 2020

Neste tópico, a partir da pesquisa documental e da investigação efetuada por Mansur (2020), faz-se uma descrição do caso UAB/UnB. Nessa descrição, aponta-se, no recorte temporal de 2006 a 2020, os principais marcos relacionados à gestão universitária dos cursos de graduação

a distância. Esse percurso descritivo se faz a partir do arcabouço teórico de especialistas em EaD e da análise de documentos.

A gestão de EaD é um processo de tomada de decisões, escolha das ações necessárias e a melhor forma de executá-las para que as atividades se desenvolvam com eficiência e eficácia, portanto, "o planejamento, organização e controle da produção, difusão e utilização dos diferentes instrumentos constituem uma parte importante do trabalho com o qual os gestores dos Sistemas de Ensino a Distância (SED) se defrontam" (Rumble, 2003, p. 16). Considerando essa proposição teórica, destaca-se que os principais apontamentos e marcos de que tratam o pioneirismo da UnB na EaD referem-se ao final dos anos de 1970, mais precisamente em 1979, quando a universidade assinou um convênio com a *Open University* – modelo de educação a distância da Inglaterra que encontrava-se consolidado e em expansão – o qual durou até o ano de 1985 (Martins, 2006).

Também no ano de 1979, vinculada à Faculdade de Educação (FE), cria-se a Coordenadoria de Educação a Distância (CED), a qual foi paralisada em 1984 e retornou suas atividades entre os anos de 1985 e 1986 (Martins, 2006). A fim de proporcionar à CED mais autonomia administrativa e financeira para o desenvolvimento de cursos a distância, constituiu-se uma Comissão composta por professores de Unidades Administrativas e Acadêmicas que propuseram a Coordenadoria, tornando-a mais tarde o Centro de Educação Aberta e Continuada à Distância (Cead), o qual foi criado oficialmente pelo Ato da Reitoria nº 138/89 com a finalidade de "promover educação aberta, continuada e a distância, formal e não formal, em diversos níveis, modalidade e graus, visando à ampliação de oportunidade de acesso ao saber nas várias áreas do conhecimento" (FUB, 2018).

Devido a uma capilarização entre as instâncias da UnB para a realização de cursos a distância, o Cead que era um órgão complementar de ensino, pesquisa e extensão da UnB, vinculado à Reitoria, não obteve sua autonomia. E em 1995, voltou a ser comandado pela FE (Sousa, 2016).

Com a implantação da plataforma de aprendizagem UnB Virtual, o Decanato de Extensão (DEX) começou a apoiar a realização de cursos *on-line*, de acordo com o documento *Reestruturação das Atividades de Extensão Relacionadas ao Ensino*, aprovado pela Câmera de Extensão em 1999. Desse modo, foram realizadas diversas atividades que eram desenvolvidas no DEX e no Cead. Nesse momento, houve aa integralização do Cead e do DEX, os quais, juntos, auxiliavam nas atividades da Escola de Extensão (EXE), do próprio Cead e da UnB Virtual. Segundo Martins (2006), esse documento foi aprovado pelo Ato da Reitoria nº 126/2000, de 24 de fevereiro de 2000. No entanto, por diferenças internas do DEX, a UnB Virtual, no ano de 2002, passa a fazer parte somente do Cead, o qual volta a ser vinculado à Reitoria a fim de obter mais autonomia financeira no mesmo ano.

Melo (2016, p.74) aponta que, desde sua criação em 1979, o Cead continuou desenvolvendo suas atividades com oferta de cursos a distância por meio de parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais, "além de atuar em diversos contextos educativos". Ao se tratar do Programa UAB, o Cead cumpre um importante papel. O Sistema da UAB começou a vigorar na UnB no ano de 2006, gerido pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG). E a partir de 2017, o Cead passou

também a conduzir a gestão dos cursos de graduação e especialização do Programa UAB[5]. Vamos retomar os principais fatos que aconteceram, entre 2006 e 2020, na gestão do Programa UAB na UnB.

Em dezembro de 2005, o Ministério da Educação (MEC), por meio da sua Secretaria de Educação a Distância (SEED), lança o primeiro edital de seleção para Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema UAB – intitulado, aqui, UAB1. Como funciona esse edital? Antes da participação ao Programa UAB, a instituição precisa submeter-se a um edital de seleção promovido pelo órgão de fomento CAPES, apresentando sua estrutura e comprometendo-se com os termos do edital. Caso sejam atendidos os requisitos do edital, a instituição é aprovada. A partir de então, a universidade recebe os recursos necessários – insumos – para a execução dos cursos, ou seja, a permissão de abrir os cursos e o investimento financeiro. Considerando esse processo, a UnB conseguiu, dos treze cursos que participaram do edital, aprovar seis cursos, todos no grau acadêmico de licenciatura: Artes Visuais; Educação Física, Letras – Português; Música; Pedagogia e Teatro.

Em novembro de 2006, a SEED/MEC lança um novo edital de seleção de cursos superiores – identificado, aqui, UAB2. Nesse, a participação da UnB é consolidada com a aprovação de mais dois cursos de licenciatura, além da manutenção dos seis aprovados no primeiro edital: Geografia e Biologia. Entretanto, estes últimos dois cursos, conforme resultado da seleção do edital UAB2, deveriam começar a ser ofertados somente a partir de agosto de 2008. Assim, em julho de 2007, Mansur (2020) explica que aconteceu o primeiro vestibular para ingresso em cursos de licenciatura a distância na UnB, com a oferta de 1.080 vagas para os cursos de Artes Visuais; Educação Física, Letras – Português; Música; Pedagogia e Teatro, com entrada para o segundo semestre de 2007, distribuídas em municípios de seis estados brasileiros. Em outubro de 2008, realizou-se o segundo vestibular UnB/UAB com disponibilidade de 1.450 vagas para oito cursos para início letivo no primeiro semestre de 2009, disponibilizadas em municípios de oito estados brasileiros de quatro regiões: Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste.

Então, com o intuito de consolidar a EaD na UnB, em 17 de fevereiro de 2009, cria-se por meio do Ato do Decanato de Ensino de Graduação nº 002/2009, a Diretoria de Ensino de Graduação a Distância (DEGD), subordinada ao DEG. O DEGD foi criado com a "função de coordenar e orientar as atividades relacionadas com o ensino de graduação a distância na UnB". O Ato de criação destaca que o Programa UAB subordina-se à DEGD.

Entre maio de 2009 e maio de 2010, o mesmo docente representou a Diretoria da DEGD e a Coordenadoria Geral da UAB; de maio de 2010 a março de 2014 as funções foram representadas por docentes distintos. A partir de abril de 2014, a Diretoria e a Coordenação voltam a ser representadas pelo mesmo docente. Em abril de 2011, cria-se subordinado à DEGD, pelo Ato do Decanato de Ensino de Graduação nº 007/2011, a Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância, que continuou a ser conhecido como Núcleo UAB.

[5] Cabe ressaltar que, por não serem objetos de estudo desta pesquisa, os cursos de especialização não serão abordados.

O Núcleo UAB realizava atividades voltadas à gestão dos cursos de graduação a distância, referente às áreas acadêmica, administrativa, pedagógica, TIC, suporte. Nesse momento, Mansur (2020) sustenta que foi uma época de fortalecimento da gestão universitária voltada à modalidade EaD. Isso decorre, porque havia uma unidade bastante fortalecida e robusta de apoio ao andamento e ao desenvolvimento dos cursos de graduação a distância. Além disso, as unidades descentralizadas nos Institutos e Faculdades desenvolviam um trabalho mais direto na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPPC), no acompanhamento da vida acadêmica do discente, na avaliação desse discente, e relevantes atividades acadêmicas. Todas essas ações aconteceriam porque havia um núcleo gestor das ações. Nesse momento, como salienta Mansur (2020), surge uma configuração estrutural no *design* da Burocracia Profissional (Mintzberg, 2009), a qual existe uma padronização das habilidades e execução das atividades, porém elas não são centralizadas, as Unidades Acadêmicas, Institutos e Faculdades possuem certa autonomia para realizar suas funções, tendo sido devidamente treinadas e estando em constante acompanhamento pelo Núcleo UAB.

Em 29 de setembro de 2010, é lançado um novo edital do Vestibular UAB, com oferta de 1.105 vagas para os cursos de licenciatura em Educação Física, Artes Visuais, Música, Teatro, Letras – Português, Pedagogia, Geografia e Biologia. O início do semestre letivo aconteceu no início de 2011. A partir da metade do ano de 2011, com a mudança do representante da Coordenação da UAB, houve um processo de descentralização de recursos e atividades para as Unidades Acadêmicas responsáveis pelos cursos, com o intuito de desenvolver uma gestão de EaD integrativa, para que essas operacionalizassem o que havia sido decidido a nível estratégico (Mansur, 2020).

Em março de 2012, um novo edital é lançado, conhecido como UAB 3, para a reoferta dos cursos de graduação a distância. A gestão UAB no Brasil continuou descentralizada com os Institutos e Faculdades ofertantes dos cursos de graduação a distância. No contexto da UnB, houve uma parceria com a FE na oferta de cursos de formação de professores para o contínuo desenvolvimento do Programa UAB.

Nesse momento da gestão universitária, os colaboradores do Núcleo UAB passam a estar somente alocados no DEG, mais precisamente na DEGD. Houve um redimensionamento do Núcleo UAB no ano de 2012, em comparação ao ano de 2010. Isso culminou em enxugamento das unidades e, consequentemente, redução das equipes. Essa situação, como um todo, causou a aglomeração das funções desenvolvidas para apenas três unidades, o que antes eram realizadas por várias unidades. Cabe ressaltar, ainda, que, no ano de 2012, não houve vestibular para entrada de novos alunos nos cursos de graduação a distância.

No início do ano de 2013, assume-se um novo representante na Coordenação UAB, que a partir de abril de 2014 também passa a ser da Diretoria da DEGD. Em maio de 2013, acontece o vestibular UAB com oferta de 1.410 vagas para os oito cursos de licenciatura. Em dezembro de 2014, a CAPES realiza uma nova oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância - identificado como UAB4. A UnB participa e é contemplada com 120 vagas para o curso de geografia a distância. Em maio de 2015, acontece o vestibular para licenciatura em geografia. No

entanto, por falta de repasse de recursos por parte do órgão de fomento, a entrada desses novos discentes na UnB acontece somente no ano de 2017.

Sem recursos e sem a abertura de novos editais da CAPES, a partir de 2013, o Núcleo UAB funde-se à DEGD, cujo objetivo era assessorar, coordenar e dar suporte à oferta dos cursos a distância. Com essa mudança, pode-se constatar que – apesar de a estrutura organizacional ter se expandido para uma Diretoria que atente a todos os cursos EaD ofertados pela instituição – as atividades ofertadas continuaram a ser aquelas associadas ao Programa UAB, pois essa era a única fonte de recurso captado para a continuação da oferta dos cursos de graduação a distância dentro da instituição naquele momento.

A partir de 2015, com a diminuição do repasse dos recursos por parte do órgão de fomento, e por um Termo de Ajuste de Conduta entre a Fundação Universidade de Brasília (FUB) e o Ministério do Trabalho, não é mais possível realizar a contratação de pessoa física para o desenvolvimento de atividades meio e fim na instituição. Com essa medida, a partir de meados de 2015, há um forte enxugamento da força de trabalho relacionada à modalidade EaD dentro da UAB/UnB. No contexto da instituição, há um número de servidores consideravelmente baixo em relação ao número de contratados. Mesmo assim, no ano de 2016, deu-se continuidade aos cursos de graduação que já estavam em andamento, mas não houve a abertura de novos processos seletivos de ingresso.

Em 2017, houve a extinção da DEGD e o Programa UAB vinculou-se ao Cead. O Projeto Institucional do CEAD, cujo encontra-se em tramitação nas instâncias superiores para aprovação final, aponta que o Centro foi reestruturado em 2017 e seu planejamento estratégico foi dividido em três macroações, sendo uma delas o atendimento aos programas e cursos a distância da UnB. A estrutura do Cead é diminuta e, mesmo assim, começou a concentrar, entre suas atividades, a gestão dos cursos da UAB/UnB e, consequentemente, a gerenciar os insumos que são adquiridos pelos editais do Programa UAB e outras ações decorrentes. De 2017 até 2020, o Cead vem mantendo a gestão universitária dos cursos de graduação a distância do Programa UAB/UnB.

Com essa retomada sucinta da historicidade da EaD na UnB a partir do Sistema UAB, pode-se inferir que, de 2006 a 2010, houve a implantação da UAB/UnB. A partir de 2010 até 2017, percebeu-se houve a fortificação da modalidade, sobretudo com a criação do Núcleo UAB quando houve um período de considerável apoio do Governo Federal, com repasse de recursos para aquisição de equipamentos e materiais de consumo, contratação de pessoal, viagens e diárias para visitas aos polos. Só que, a partir de 2013, iniciou-se um esvaimento desse apoio, forçando a Universidade a tomar decisões enérgicas e que resultaram em um enfraquecimento dos cursos de graduação a distância. A partir de 2017, há a sobrecarga das tarefas de difusão da modalidade EaD, porque as demandas ficaram represadas no Cead, uma vez que o DEGD foi encerrado.

Considerações finais

A partir deste estudo, conclui-se que o Programa UAB impactou positivamente a educação brasileira, sobretudo o oferecimento de cursos do Ensino Superior a distância, só que não é uma

estrutura que pode ser "copiada" para outras etapas e modalidades da Educação brasileira sem adaptações e novas contribuições no modelo de aprendizagem (Costa; Sousa, 2020). Por isso, na primeira parte deste estudo, foi realizada a problematização conceitual de EaD que deu suporte a segunda parte, na qual se contextualizou o Sistema UAB. Partindo desses aportes teóricos e contextuais, na terceira parte, foi apresentado o estudo de caso da gestão universitária dos cursos de gradaução a distância da UAB/UnB.

O estudo de caso da UAB/UnB apontou que há uma descontinuidade das políticas públicas educacionais voltadas à modalidade EaD no Brasil, sobretudo a partir de 2013. Essa descontinuidade afetou os orçamentos das universidades, o que acarretou na concentração de atividades e o represamento das demandas. No caso analisado, notou-se o esforço institucional e acadêmico da UnB em manter os cursos a distância, mesmo frente aos cortes orçamentários.

A partir do estudo, pode-se verificar que, para uma gestão efetiva de EaD nos cursos de graduação a distância ofertados pelo Programa UAB, de forma geral, é necessário compreender, para além do processo estratégico, o planejamento de objetivos e metas a serem atingidos e dos resultados gerados a longo prazo. É preciso ter envolvimento das pessoas, parte relevante no desenvolvimento da gestão, e para isso é preciso lideranças motivacionais e atuantes, bem como a organização pragmática, com delegações de tarefas, por exemplo. Sugere-se que outros estudos de caso em instituições de ensino superior sejam efetuados para se aplicar essas propostas e, assim, aprofundar as pesquisas sobre o tema da EaD.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013.

BALL, S. J. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy,** London, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994.

BEHR, A. **Território virtual:** A gestão da educação a distância nas perspectivas do tempoespaço e da sociomaterialidade. 2014. 155f. Trabalho de conclusão de curso (Tese) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 23 fev. 2021.

CARAM, N. R., BIZELLI, J. L. Aspectos da regulação sobre o ensino a distância no Brasil. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional,** São Paulo, n. 17, 2014.

COSTA, E.G. Tendências contemporâneas em Educação superior a distância no mundo e no Brasil. **Espacio Abierto**, v.25, n. 3, p. 265-289, jul./set, 2016.

COSTA, M. R. M.; SOUSA, J. C. Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. **Revista Thema**, v.18, n. especial, p. 124-135, 2020.

DOURADO, L. F; SANTOS, C. A. **A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020:** avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da UnB 2018**. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico_Institucional_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_2018.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

HERNANDES, P. R. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 283-307, abr./jun., 2017.

MANSUR, P. F. **Implementação de gestão de educação a distância na graduação do Programa UAB/UnB:** um estudo de caso. 133f. 2020 Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. R. R. **Educação a distância na Universidade de Brasília:** uma trajetória de 1979 a junho de 2006. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 407-426, abr.-jun., 2015.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes:** estruturas em cinco configurações. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** Sistemas de Aprendizagem On-Line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

MORGADO, L.; COSTA, A. Mapeamento das tendências de investigação em Educação a Distância e Elearning, na década 2004-2013: estudo exploratório no contexto português. **RBPAE**, v. 34, n. 1, p. 53-71, jan./abr., 2018.

ORTH, M. A.; OTTE, J.; RIBEIRO, L. O. M. Políticas Públicas de Educação a Distância pela Universidade Aberta do Brasil: a Experiência do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. **Roteiro,** Jaçoaba, v. 39, n. 1, p. 147-170, jan./jun., 2014.

PIMENTEL, N. M. O desenvolvimento e o futuro da educação a distância no Brasil. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.1, p.132-146, jul./dez., 2018.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora UnB, 2003.

SOUSA, J. C. **Processo de inovação na gestão de educação a distância: estudo de casos na Universidade de Brasília e Universidade Aberta de Portugal.** 305 f. (Doutorado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A FORMAÇÃO DOS JOVENS EM RISCO?

Eliane Cleide S. Czernisz[1]
Sandra R. O. Garcia[2]

Introdução

O presente trabalho tem origem em projeto de pesquisa que analisa a atual reforma do ensino médio brasileiro norteada pela Lei 13415/2017. Trata-se de um projeto que discute o sentido da política educacional que norteia esse processo reformista e traz alterações curriculares, alterações para organização do espaço e tempo escolar, assim como modifica o conteúdo e sentido da formação do estudante bem como altera o trabalho docente.

O projeto vem sendo desenvolvido a partir de metodologia qualitativa e tomamos por base o estudo de Ludke e André (1986), por entendermos possibilitar a obtenção, interpretação e descrição de dados obtidos frente ao contexto social, político e econômico mais amplo e a realidade específica que tomamos por objeto de estudo. Para a discussão, utilizamos a revisão bibliográfica que contempla estudos de autores que discutem o assunto. Para a coleta de dados, realizamos estudo e discussão dos documentos nacionais, norteadores da reforma como a LDBEN 9394/96 (LEI n. 9.394, 1996), a Lei 13415/2017 (LEI n. 13.415, 2017), a BNCC do Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018), a Resolução 03/2018 que 'atualiza' as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (RESOLUÇÃO n. 3, 2018). Além do estudo da legislação nacional, no projeto, também é feita a análise de documentos estaduais, elaborados para o desenvolvimento da reforma no âmbito do Estado do Paraná, documentos direcionados aos Núcleos Regionais de Ensino, que por sua vez orientam o trabalho das escolas. O projeto é composto por estudantes de graduação, de pós-graduação – especialização, Mestrado e Doutorado – de docentes de instituições de educação superior estaduais e federais, assim como docentes colaboradores aposentados da educação básica e superior. A perspectiva dos pesquisadores envolvidos no projeto de pesquisa é chegar à análise do desenvolvimento da reforma na escola, visando compreender seu desdobramento como uma proposta ampla, pensada para reformular uma etapa educativa e preparar o estudante para uma sociedade cujo futuro é incerto.

Com o intuito de apresentar as análises que desenvolvemos, destacamos, a seguir, uma breve apresentação sobre o desenvolvimento da política do ensino médio desde os anos de 1990 no Brasil, com destaque à construção de uma política para formação da juventude brasileira comprometida com a transformação social. Na sequência, passamos a discorrer sobre a reforma,

[1] Professora Associada do Departamento de Educação da UEL – Área Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. Integrante do grupo EMpesquisa UEL/UEM/UNESPAR/IFPR.
[2] Professora Associada do Departamento de Educação, área de concentração de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Integrante do grupo EMpesquisa UEL/UEM/UNESPAR/IFPR.

como parte de um projeto ultraneoliberal que alterou substancialmente a sociedade brasileira trazendo de volta a fragmentação da formação pelos diversos itinerários, o ideário do empreendedorismo, agora denominado projeto de vida e do desenvolvimento de competências como norteador da formação e revigorador da teoria do capital humano, que coloca a formação a serviço restrito das exigências do mercado de trabalho.

A Política Educacional para o Ensino Médio a partir de 1990

É importante destacar que entendemos a política educacional para além das deliberações e normativas legais. Se, por um lado, os instrumentos legais explicitam a política, por outro, eles contêm o teor das disputas que se fazem desde a sua propositura até aprovação, o que indica que há interesses que norteiam os textos e visam às ações. Também destacamos que não há como comentar as políticas educacionais sem fazer referência ao Estado. Essa observação é desenvolvida por Hofling (2001, p. 31-32)

> As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem "feições" diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

Os argumentos da autora levam-nos a pensar sobre o Estado capitalista que, no período em que nos reportamos, assume feição neoliberal, volta-se à ideologia do desenvolvimento do mercado em detrimento do desenvolvimento de políticas públicas sociais. Todo esse processo se desenvolve na orla da expansão do capital, como salientou Silva (2002), ao comentar a mercantilização da esfera social influenciada pelas ideias de Hayek e Friedman, juntamente com os acontecimentos na esfera produtiva como esgotamento do mercado, inflação e desemprego. Para o autor, tal ocorrido em meados da década de 1970 é expressão do último ciclo fordista e de um novo estágio de desenvolvimento capitalista em que as políticas de bem-estar são preteridas pela ascensão da financeirização. Nesse contexto, o autor destaca:

> A esfera pública restringe-se, mas continua forte, enquanto a privada expande-se por meio de uma nova regulamentação, muito distinta do que regulamentava o público no Estado de bem-estar social. O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia liberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais. O poder regulador, sob a forma do "político", é agora o poder econômico macrogerido pelo capital financeiro, com graves consequências para a cidadania e para a educação (SILVA, 2002, p. 33).

Não podemos nos esquecer de que é nessa década de 1990 no Brasil que as opções políticas norteadoras das políticas públicas voltam-se claramente aos intentos do mercado. É desse período,

na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi aprovado, trazendo a defesa e as marcas de uma gestão gerencialista, voltada a uma visão eficientista do Estado que deveria, para ser eficaz, ser enxuto no desenvolvimento de políticas públicas.

É nesse contexto que as alterações mais substanciais, fortemente influenciadoras dos rumos da educação, passam a ter visibilidade no país. Verificamos seus indícios com a aprovação da LDBEN 9394/96 (LEI n. 9.394, 1996) que, ao tratar da educação básica, separou a educação profissional do ensino médio, aspecto que favoreceu iniciativas de privatização da educação profissional a partir de cursos inspirados, promovidos e subsidiados por interesses privados. A formação fragmentada, voltada ao desenvolvimento do empreendedorismo, propiciadora do mercado de trabalho em detrimento de uma formação cidadã e transformadora do homem e da sociedade tomou cena no país.

Essa formação voltada ao mercado foi reforçada pelo Decreto 2.208/97, que traz, no cerne, os interesses privatistas intencionados pelas elites dirigentes do país, necessária para formar trabalhadores para o mercado. Numa análise geral da reforma do ensino médio decorrente da reorganização a partir da LDBEN 9394/96, Silva (2002, p. 100) comenta:

> São parte do movimento de reforma educacional no Brasil – na condição de dimensão orgânica das reformas educacionais em todo o mundo –, bem como decorrência da reforma do Estado, transformado em Estado gestor (forte no plano nacional e submisso no âmbito internacional). Isso por sua vez relaciona-se diretamente com o novo paradigma político ancorado nos supostos neopragmáticos, que se expressam na educação pela adaptação cognitivista expressa na pedagogia que orientou a reforma do ensino médio. Destaca-se que tais dimensões são parte orgânica do movimento de reorganização da economia e do trabalho, que impõe um novo metabolismo social e, com isso, novas estruturas sociais, para o que concorre a educação, especialmente, como indicado, para o ensino médio, em face de suas peculiaridades de possuir como objetivos a formação geral e propedêutica e a formação específica para a terminalidade da trajetória escolar do indivíduo.

Esse encaminhamento proporcionou, novamente, a fragmentação da formação, um aspecto já visto com a Lei 5692/71 que tornou a profissionalização compulsória no país e que também serviu a uma ideologia que reforça a contenção do acesso de jovens à educação superior, muito parecida com o que estamos a ver no momento atual com a Lei 13415/2017. A superação dessa situação se deu coma revogação do Decreto 2.208/97. De acordo com Garcia e Czernisz (2017, p. 571-572):

> A disputa por um ensino médio que possibilitasse a integração entre a formação geral e a profissional pode ser percebida nas discussões que nortearam a revogação do Decreto 2.208/97 com a aprovação do Decreto 5.154/2004. Com este novo encaminhamento, tornou-se possível retomar um projeto pedagógico embasado na defesa da formação que contemplava, para além das intenções de formação para o trabalho, também a formação científica, necessária aos estudantes filhos de trabalhadores da classe menos favorecida. Esta linha orientadora também pode ser observada em 2012, quando foram homologadas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM e

> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível Técnico - DCNEPT. Apesar de grandes contradições entre as duas, as DCNEM definem claramente que esta etapa deve ter um currículo integrado e que as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia são indissociáveis no processo formativo.

Apesar do avanço das Diretrizes comentadas acima, há de se observar que se observar que não ocorreram mudanças substanciais, já que tais Diretrizes foram atropeladas novamente em 2013 pelos intentos neoliberais e conservadores, os quais vislumbravam uma educação média considerada mais atraente ao jovem, ou seja, na visão dos proponentes do PL 6840/2013, o ensino médio estava ultrapassado e precisava tornar-se mais eficaz, conforme a compreensão do termo para o mercado, ou seja, precisava possibilitar uma formação voltada ao mercado de trabalho, que fosse mais enxuta na quantidade de disciplinas e, assim, mais atraente ao jovem. Ressaltamos, conforme Garcia e Czernisz (2017), que a alteração proposta no PL também vislumbrou a formação de professores que passaria a ser feita por áreas de conhecimento.

Essa proposta deslanchou no Ministério da Educação porque encontrou espaço dentre as representações com consonância de pensamento, de que o ensino médio precisava ser reformado e foi uma intenção que também encontrava reforço em argumentos de organismos internacionais, conforme mencionado por Garcia e Czernisz (2017), reforçavam a ideia de que a escola deveria voltar-se para um trabalho mais eficiente, alinhado ao mercado. Tratou-se de um alinhamento que correspondeu aos interesses neoliberais como podemos ver na aprovação da Lei n. 13415/2017, que foi proposta inicialmente em forma de Medida Provisória, contrariando trâmites democráticos, usuais em sociedades desse regime, impondo um novo rito que denunciava as intenções para além de privatista, também nada democráticas.

Há de ser ressaltado que o processo de reforma do ensino médio transcorre após o golpe que tira a presidente Dilma da presidência, um momento em que o direcionamento governamental de Michel Temer, leva o país a ser fortemente orientado pela perspectiva do programa "Uma ponte para o futuro" de 2015, num período de aprovação de outras reformas, como a imposição de um regime fiscal que ordena o congelamento de gastos públicos pelo período de 20 anos pela Emenda Constitucional 095/2016, a Lei 13429/2017 que dispõe sobre o trabalho temporário, regulamenta a terceirização e a prestação de serviços, e a reforma da previdência pela Emenda Constitucional 103/2019 que altera o sistema de previdência social, essa última aprovada após a reforma, mas é componente do mesmo projeto ultraneoliberal que deixa a população brasileira subordinada à sorte com a total flexibilização de direitos trabalhistas para o qual o remédio indicado é uma formação profissional que poderá, se o destino permitir, possibilitar a inserção de jovens no mercado de trabalho de modo a conseguir construir com os recursos próprios um montante que lhe favoreça o sustento na velhice.

Como comentado por Garcia e Czernisz (2017, p. 580), a reforma (im)posta explicita a minimização da formação:

> Entendemos que as alterações propostas para o Ensino Médio e efetivadas pela Lei nº13415/17, além de serem autoritárias, propõem a redução, a minimização do conhecimento para os jovens da classe trabalhadora, que têm na escola pública o centro do seu processo formativo. Esta Lei não afetará, no entanto, a formação dos alunos que estudam em escolas privadas, por dois motivos. Primeiro, porque estas, assim como fizeram no período vigente da Lei nº 5692/71, não efetivarão as mudanças propostas pela legislação, até porque, nestas instituições, há cobrança para que todos os conhecimentos sejam disponibilizados a fim de que os alunos possam continuar estudando na educação superior e até prosseguir os estudos em outros países, condições impossibilitadas, em nosso entendimento, no caso da minimização de conhecimentos resultante da concretização da nova Lei. Segundo, porque os jovens que frequentam escolas particulares têm acesso a outras formas de constituírem o que compreendemos por formação humana integral. Podem estudar línguas estrangeiras, ter acesso à formação cultural e artística, fazer viagens de turismo e de intercâmbio, praticar esportes e outras atividades físicas que possibilitem também o seu desenvolvimento corporal.

Com a aprovação da Lei nº13415/17, há um retorno às políticas dos anos de 1990, que se constitui um projeto inacabado, dado o processo de desaceleração do projeto neoliberal e suas consequências nos planos, político, administrativo, econômico e principalmente social. A desaceleração não significou uma ruptura, no entanto; apesar de avanços no plano social, inclusive na educação e, contraditoriamente, deixou um campo fértil para a apresentação da MP 746/16 e sua aprovação, constituindo-se na Lei 13.415.

Princípios da reforma e impactos na formação dos jovens

Frigotto (2007, p. 1131) adverte-nos que não podemos tratar a análise da educação brasileira por si mesma, mas como "constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classe e grupos desiguais". Neste sentido, a reforma deixa claro o projeto social, a quem se destina e para quem vai servi-la.

O eixo central da reforma é a disputa pelo currículo voltado à formação presentista e praticista da educação para a maioria da população jovem. Afirmamos que, para a maioria e não para todos, porque os jovens que têm outra opção formativa, principalmente em escolas privadas, não estarão subordinados à forma de minimização imposta para a grande maioria dos jovens que estão presentes nas escolas públicas.

O currículo organizado por competências e habilidades nega o conceito de educação integral repetidamente apresentado na Lei 13415/17, na Base Nacional Comum do Currículo aprovada em 2018 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio atualizadas também em 2018, configurando uma estratégia de apropriação que, segundo Kuenzer (2017, p. 342), tem como objetivo confundir "uma confusão semântica causada pela utilização de termos iguais para expressar concepções diferentes". A lógica da Pedagogia das Competências, de acordo com Ramos (2003, p. 98), é de que os "conhecimentos tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento as tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis".

O esvaziamento do currículo também se dá pela fragmentação imposta pela divisão de formação básica e itinerários formativos, em que o jovem teria, em tese, que escolher um dos itinerários: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciência das Natureza e o itinerário da Educação Profissional. Os itinerários foram concebidos para compor a maior parte da carga horária da formação no Ensino Médio, no entanto as opções estarão disponíveis de acordo com cada mantenedora, isto significa que as escolas não terão como opção para os estudantes os cinco itinerários formativos, portanto eles não escolherão, serão escolhidos conforme as condições da escola e a autorização das Secretarias de Estado da Educação.

Outro destaque apontado pelos documentos é de que se constitui uma política de educação em tempo integral, que foi o pano de fundo na apresentação da MP 746/16. A educação em tempo integral não pode ser concebida apenas como um maior tempo do estudante no interior da escola, é uma opção que exige uma concepção norteadora de currículo, e toda uma reorganização da escola voltada à reorganização do espaço e tempo escolar, assim como professores capacitados com formação específica para a formação específica, material de apoio para utilização nas atividades condizentes com o currículo, condições de permanência escolar para os estudantes – o que exige ter refeições e espaço para descanso nos intervalos das aulas. Infelizmente, vemos, novamente, uma proposta apresentada como sendo uma inovação quando, de fato, será desenvolvida nas escolas já existentes que já requeriam ser vistas com atenção em suas necessidades. Com tal implementação, poderemos ter adaptações de espaço físico, carência de recursos materiais e de professores formados nas áreas específicas, já que a flexibilização da formação foi permitida.

Considerações finais

Ao final da apresentação desse texto que objetivou trazer elementos da reforma do ensino médio pela Lei 13415/2017, fruto de investigação em projeto de pesquisa, ressaltamos que o ensino médio tem sido objeto de reformas constantes no Brasil, nos mais diferentes governos. Como comentamos, a formação desenvolve-se subjugada pelo direcionamento neoliberal, transformando a escola em espaço de experimentação e concretização de uma educação que favoreça o mercado.

Consideramos que este conjunto de ações desencadeadas pelo Ministério da Educação, com apoio do Congresso Nacional e do Conselho Nacional de Educação – CNE, desconstroem uma política educacional que vinha sendo construída e acompanhada por grupos de pesquisadores e pela sociedade e impactam a formação da juventude brasileira.

A minimização do currículo, ponto central da reforma, ao definir como prioridade as disciplinas de Português e Matemática para essa etapa educativa, deixa explícito que o objetivo principal não é a formação integral dos jovens, mas sim, o preparo para obterem melhores resultados nas avaliações em larga escala, assim como para sua inserção no mercado de trabalho.

Referências

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Revista Educação e Sociedade**, *28*(100), 2007, p. 1129-1152. https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf

GARCIA, S. R. O., & CZERNISZ, E. C. S. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Revista Educação -UFSM**, 42 (3), 2017, p. 569-584.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, 21 (55), 2001, p. 30-41. https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, 38 (139), 2017, p. 331-354. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33020170002003 31&script=sci_abstract&tlng=pt

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Comum Curricular: Educação é a Base: Ensino Médio**. Brasília, 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1), 2003, p. 93-114. https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf

RESOLUÇÃO n. 3, de 21 de Novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622

SILVA, J. R., Jr. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** Xamã, 2002.

FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS ESCOLARES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DO PARÁ

Ruth Lisboa Pantoja[1]
João Batista do Carmo Silva[2]

Introdução

O presente artigo busca socializar experiências realizadas no Projeto de Extensão "Programa de formação para conselheiros escolares das escolas de Ensino Médio da Região do Baixo Tocantins", constitui uma proposta de parceria entre a 2ª UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO e a UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/CAMPUS CAMETÁ, através da FAED (Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA).

O campus da Universidade Tocantins / Cametá, na Universidade Federal do Pará, no rio Amazonas, no Tocantina, tem buscado a existência para educar as pessoas da região, tentando integrar valores e benefícios sociais a partir da perspectiva da libertação e autonomia humanas diante dos desafios diários. Nesse sentido, além de gerar conhecimento para buscar a compreensão dessas pessoas e de seus conhecimentos reais, a UFPA também estabeleceu parcerias e socializou esse conhecimento por meio de seu currículo ampliado.

A segunda unidade regional de ensino-URE, localizada na cidade de Cametá, é o representante do Departamento de Educação na região do Baixo Tocantins, cobrindo as seguintes cidades: Cametá, Oeiras do Pará, Limoeiro de Ajuru, Mocajuba e Baião. Sob sua jurisdição, existem 13 escolas no sistema público de ensino estadual. O escritório regional deve ser responsável por melhorar a nomeação e capacidade dos funcionários públicos, ministrar treinamento e apoio aos professores. A 2ª URE orienta-se por princípios da gestão democráticos, estimulando e qualificando os conselhos escolares para que estes órgãos, em parcerias com as direções, responsabilizem-se pela gestão de cada unidade escolar.

Nesse caso, buscamos consolidar os princípios da gestão democrática da educação por meio de mecanismos de controle social, incluindo o Conselho Municipal de Educação,

De acordo com Cury (2014, p. 17), como princípio da educação nacional, a gestão democrática é uma maneira não violenta obrigatória nas instituições escolares, pois permite à comunidade educacional realizar projetos educacionais de alta qualidade e também pode gerar "cidadãos ativos" que participem da sociedade como profissionais compromissados e não se ausentem de ações organizadas que questionam a inviabilidade do poder.

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Universidade na Amazônia. E-mail: ruthlisboa2@gmail.com
[2] Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, da Universidade Federal do Pará. E-mail: jbatista@ufpa.br

A contribuição do autor impõe a Universidade Federal do Pará e a segunda unidade regional de ensino, instituições que contribuem para melhorar e fortalecer o mecanismo de controle social e o conselho escolar, além de oferecer espaço para aconselhamento e assistência dessas instituições. Visando sempre o fortalecimento da sociedade civil que prisma por uma gestão democrática da educação e da própria sociedade na gestão das políticas públicas regionais.

Enfim, o projeto procurou demonstrar a importância do Conselho Escolar para as escolas como um meio de democratizar a educação e aproximar os segmentos escolares em prol da melhoria do ensino. Estabelecer alianças e oportunizar meios para que todos participem é comprometer todos com um projeto de educação democrática voltado para a cidadania e a integração da sociedade na busca de melhorias reais para a sua vida.

O objetivo desse estudo é, analisar as experiências formativas realizadas no "Programa de formação para conselheiros escolares das escolas de Ensino Médio da Região do Baixo Tocantins".

Portanto, para atingir nosso objetivo, utilizamos o conhecimento adquirido pela sociedade nas áreas de gestão e finanças da educação, e a socialização desses conhecimentos foram realizadas por meio das seguintes atividades:

> Levantamento do número de Conselhos Escolares (de Controle Social e Político) existentes no Município de Cametá, destacando suas funções, perfil dos conselheiros, escolarização, atribuições, condições de atuação e dificuldades vivenciadas; Cursos de capacitação sobre a legislação em vigor, competência para analisar e manifestar pareceres, parcerias com o Ministério Público; Sensibilização dos servidores públicos para o processo de participação nos instrumentos de controle social e na gestão escolar; Oficinas sobre a organização de documentos como: atas, relatórios, leis, decretos, resoluções, portarias e outros; Oficinas para efetuar análise de recibos, notas fiscais, projetos, políticas, prestação de contas e outros; Oficinas para elaboração de ofícios, memorandos, pareceres, portarias, releases para jornais e outros; Demonstração sobre a importância da tecnologia da informação e da comunicação para o processo educativo e para o fortalecimento dos mecanismos de controle social.

A metodologia empregada nesta pesquisa foi de cunho qualitativo, que é caracterizada pelo estudo de caso uma vez que enfatizam a interpretação no contexto no qual ocorrerá a pesquisa, que ao utilizarmos o estudo de caso o mesmo valoriza o conhecimento experiencial enfatizando o papel importante do leitor na geração do desse conhecimento.

Sempre tomando como referência autores que nos acompanharam em nossas reflexões tais como Freire (1994), Gadotti (2006), Luck (2006), Paro (1997, 2001, 2007), Luiz; Riscal; Junior (2013), Navarro (2004) e outros.

O texto é dividido em três tópicos: Política Pública, Gestão Democrática, Conselho Escolar; A importância dos Conselhos para a Democratização da Escola; Projeto de extensão: limites e perspectiva da formação de conselheiros.

Para Oliveira (2015, p 634), o conceito de ação pública parece bastante eficaz para interpretar as mudanças sofridas pela gestão pública no Brasil a partir do final do século XX. Neste contexto, os termos governance e regulação emergem com força buscando explicar a dinâmica da ação pública. A ação pública pressupõe a descentralização e a integração no nível da implementação das políticas públicas sociais, associando diferentes atores. Portanto, esta ação não é só pública, no sentido de que também não é só estatal, já que o Estado se apresenta como mais um parceiro na relação. Além disso, o Estado não só não é o único ator público, como também não é monolítico, há dentro dele uma complexidade de organizações e diversidade significativa de dispositivos que, por vezes, podem produzir contradições internas no campo estatal.

As políticas educacionais, como políticas públicas, segundo Dourado (2007), cumprem primordialmente e não apenas, a função de integrar e qualificar para o processo produtivo, propiciando estruturas norteadas por interesses e prioridades nem sempre circunscritos à esfera educacional, o que nos remete à realização de análises que a situam no âmbito das políticas sociais e econômicas.

As políticas públicas e até as ações internas da escola, para alcançarem os objetivos propostos elas precisam ser amplamente discutidos no processo democrático. Pode-se apontar que um dos motivos do insucesso de algumas operações é que ainda persiste em alguns casos, o velho autoritarismo que se sobrepõe aos interesses pessoais Interesse coletivo. Percebemos isso nas eleições, onde algumas políticas públicas são apenas bandeira de campanha. Para descrever a gestão da educação, seja na escola ou na rede estadual ou municipal de ensino é necessário fazer uma reflexão sobre as políticas de educação, já que a ligação entre elas é muito forte. A gestão transforma as metas e objetivos em ações concretizando as direções traçadas pelas políticas públicas.

> A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, distrital, estadual ou federal), de cada escola. (NAVARRO, 2004, p. 23).

Portanto, a gestão democrática de uma escola é uma forma de organizar o funcionamento das Escolas públicas quanto o aspecto político, administração, finanças, Educadores e outros, buscando transparência em suas ações e comportamentos, dando à escolas e comunidades locais conhecimento no processo de aprendizagem, diálogo, constituição, transformação e ensino.

As políticas públicas referem-se às ações do Estado e têm a finalidade de garantir a toda a sociedade que os seus direitos sociais e econômicos sejam atendidos, ou seja, para que todos tenham garantia de acesso à saúde, educação, seguridade social, moradia, trabalho, etc.

Em uma democracia participativa como a do Brasil, o estado define as políticas pública, no entanto, cabe aos cidadãos contribuir para a formulação dessas, fazendo propostas, de leis, planos, projetos públicos e de interesse social.

A democracia ainda está em processo de consolidação no Brasil, haja vista as décadas em que o país esteve sob o regime autoritário da ditadura. A gestão democrática e participativa da escola e dos sistemas de educação é um dos princípios constitucionais da educação pública brasileira, segundo o Art. 206, incisos de VI, da CF/88, a saber:

> Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais d educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de prova e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos teros da lei federal. (BRASIL,1988).

Ainda sobre isso, Gadotti (2006) ressalta que de nada adiantaria uma lei de gestão democrática do ensino público que concebe autonomia pedagógica, administrativa e financeira ás escolas, se o gestor, alunos e os demais membros desconhecem o significado de autonomia. Portanto para esse autor, o exercício da autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva. Nesta perspectiva, efetivar uma gestão democrática implica na participação e autonomia de todos os seguimentos da comunidade escolar levando à construção de espaços dinâmicos, marcados pela diversidade e pelos distintos modos de compreender a escola.

Podemos afirmar que a gestão democrática da escola pública pode contribuir para a consciência e participação dos seus sujeitos sociais no interior da mesma, ao fomentar uma gestão participativa, coletiva e democrática, aos quais habilitam professores, alunos, pais e gestores ao constituírem uma gestão de qualidade.

Portanto, pensar em gestão escolar democrática significa dar relevância a esses princípios. Inerentes à democratização dos quais se fazem presentes como categorias imprescindíveis e de relevante valor ao constituir um trabalho cujo objetivo "máximo" seria o compartilhamento de poder, coadunado com a tomada de decisões de forma coletiva presente no seio da escola.

Com a Constituição Federal de 1988, as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas Municipais e as legislações complementares, os mecanismos de participação popular foram institucionalizados. As propostas de mudanças nas políticas da educação também firmaram-se nos preceitos da Constituição Federal. Os princípios de gestão democrática do ensino público e de garantia de padrão de qualidade presentes no Art. 206, a afirmação de que o ensino gratuito é um direito público subjetivo contida no parágrafo primeiro do Art. 208 e a descentralização administrativa do ensino presente no Art. 211, são mecanismos que fortaleceram a concepção de órgãos colegiados na estrutura de ensino, favorecendo a constituição de conselhos de educação mais representativos e participativos.

O Conselho Escolar pode se constituir no órgão mais importante do processo de gestão democrática, já que é um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. Considerando que a função dos Conselhos é de formular, coordenar e acompanhar a implementação de políticas públicas, eles são mecanismos importantes de controle da Administração Pública, de modo que as suas atividades sejam integradas com as prioridades sociais estabelecidas nestas instâncias. Para isso, é necessário que os Conselhos sejam criados através de lei que estabeleça suas competências, a fim de evitar conflitos e garantir a eficácia destes.

Como se pode perceber os Conselhos Escolares têm uma natureza essencialmente político-educativa que visa a construir, efetivamente, uma educação de qualidade social.

O objetivo maior do Conselho Escolar é assegurar que toda a comunidade seja envolvida nas decisões importantes tomadas pela instituição. Nessa perspectiva, ao exercer as funções deliberativas, consultivas, avaliativas e fiscalizadoras, no que se refere à organização e à realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar, o Conselho Escolar é o elo entre a escola e a comunidade, cabendo-lhe a função de análise das ações a serem empreendidas, assim como dos meios que devem ser utilizados para o cumprimento das finalidades da escola, constituindo-se, portanto, como representante da comunidade escolar e local, para atuar em conjunto e definir caminhos para tomadas de decisões que são de sua responsabilidade.

Para Lück (2006, p .66), Conselho Escolar "[...] está centrado na maior participação dos pais na vida escolar, como condição fundamental para que a escola esteja integrada na comunidade, assim como a comunidade nela, que se constitui na base para a maior qualidade do ensino", Nesse sentido, Paro (2007), também afirma acerca da participação dos pais na escola que:

> Um primeiro aspecto diz respeito à tomada de consciência, por parte dos educadores, da importância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, e da necessária continuidade entre educação familiar e escolar. Corolário dessa questão é a que diz respeito ao esclarecimento aos pais a respeito dessa continuidade bem como à oportunidade de participarem melhor da educação dos filhos, por meio, por exemplo, da instituição de grupos de formação de pais, proporcionados pela escola, sob a coordenação de educadores, em que os pais discutam questões da educação de seus filhos e possam familiarizar com as ações educativas da escola. (PARO, 2007, p. 15).

Portanto, o Conselho Escolar é um órgão que auxiliará a escola para que juntos, desenvolvam um trabalho dentro da perspectiva democrática e assim sendo, com a plena participação de todos os segmentos que envolvem a escola.

Desta forma, "Os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam imediatos, mas dos graves problemas sociais vividos na realidade brasileira." (NAVARRO, et al., 2004, p. 39).

Outro importante aspecto é que o Conselho escolar precisa ter como princípio o de "[...] nortear o dia a dia da escola, em suas relações cotidianas e na valorização das especificidades e singularidades do contexto histórico e social dessa instituição, de sua comunidade e de suas expectativas de futuro." (LUIZ; RISCAL; JUNIOR,

2013, p. 22). Assim, o conselho escolar torna-se um grande elo de articulação entre a escola e a sociedade.

O Conselho Escolar é um segmento muito importante dentro da escola, justamente porque "Uma das grandes responsabilidades dos conselhos é, em conjunto com os demais atores do processo educacional, construir uma escola cidadã, o que em última instância, significa cumprir com a função social da escola." (BITENCOURT; FLORES, 2014, p. 257).

No que refere a atribuição deliberativa, o conselho escolar ajuda a elaborar normas e/ou regras internas referente a aspectos pedagógicos, administrativo e financeiro, bem como o cumprimento das mesmas. Essa atribuição também está direcionada a organização e o funcionamento geral da instituição. Já a atribuição consultiva tem como objetivo assessorar, analisar e propor soluções e/ou sugestões em tudo o que se refere à escola. No que diz respeito à atribuição fiscal, essa além de acompanhar e avaliar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, se preocupa com a qualidade dessas ações. A atribuição mobilizadora é aquela que fomenta a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade na qual a escola está inserida em todas as atividades que a mesma realiza. Desta forma, proporcionando uma democracia participativa, prezando sempre uma educação social de qualidade. (NAVARRO, 2014, p. 20).

Logo, podemos verificar que as atribuições do conselho escolar são diversas, porém são fundamentais para um bom desenvolvimento e crescimento da escola.

A importância dos Conselhos para a Democratização da Escola

A confusão provocada pelo que Freire (1994, p.188) vai chamar de "tradições histórico-culturais, de natureza autoritária, quase sempre nos deixam em posição ambígua, pouco clara, diante das relações contraditórias liberdade-autoridade", marca um dos conflitos presentes no cotidiano da escola. É importante que ao dar sequência a este "aparar de arestas" não nos omitimos que a qualidade dialética dessas relações não pode ser confundida com um processo mecânico, que nega seu movimento interior, argumento defendido por Freire (1994, p. 97), com base na análise conclusiva de que a autoridade nasce da necessidade de liberdade do indivíduo, que precisa dela para exercer sua liberdade, pois sem a autoridade, a liberdade se transformaria em licenciosidade e a autoridade sem liberdade em autoritarismo, o que impediria a verdadeira democracia, que implica, dentre seus princípios, o respeito à liberdade de cada um.

A abertura que a nova lei da educação brasileira traz com sua redação está ajudando a promover a democratização das escolas. A possibilidade de concretização desse sonho inclui a realização de ações participativas que promovem o equilibro entre relações de poder historicamente desiguais, tanto em sua organização quanto nas práticas curriculares que constituem.

Para Souza (2001, p. 4), para ter a democratização do sistema, é fundamental se organizar pelo menos pela; Conferência da Educação, conselho municipal de educação, orçamento participativo (da educação) e eleições de diretrizes escolares. E para o âmbito da escola o autor diz

que a instituição tem visto funcionando bastante bem em favor da democracia são muito similares àquelas no âmbito do município/sistema: assembleia da comunidade escolar, conselho escolar e Rotatividade no quadro de dirigentes da escola.

Sabe-se que uma escola só é democrática, a partir do momento em que a comunidade escolar, representada pelos professores, funcionários, alunos e pais, tomarem consciência da importância de seu papel na construção dessa democracia, "[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta." (PARO, 1997, p.18).

A democratização do sistema de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual e federal), de cada escola. É importante compreender que esse processo não se efetiva por decretos, portarias ou resoluções, mas é resultante, sobretudo da concepção de gestão e de participação que temos. Ele requer uma participação na escola, que envolve uma discussão a respeito da finalidade da escola, dos mecanismos de participação, das suas ações e metas, a serem construídas coletivamente pelos diferentes segmentos.

A democratização da educação pública também exige que tomemos uma posição muito clara quanto ao processo de escolha dos dirigentes escolares. A direção das escolas públicas deve sempre ser preenchida através da escolha direta – eleições entre os integrantes da comunidade escolar, que devem indicar soberanamente o profissional da educação que será o seu representante junto ao poder constituído e junto à sociedade.

A escola pública, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), tem como função social formar o cidadão. Construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consegue o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam.

Há certamente muitos obstáculos a enfrentar com vistas à democratização da gestão democrática das escolas públicas. Iniciativas a serem estimuladas e também muita reflexão a ser feita para se encontrar caminhos mais promissores, capazes de romper com as barreiras administrativas e os vícios centralizadores dos órgãos públicos.

Projeto de extensão: limites e perspectiva da formação de conselheiros

A busca por uma maior participação na tomada das decisões que atingem diretamente a vida humana em sociedade é uma luta antiga e constante do povo. No marco das atuais reformas do sistema educativo, falar em conselho escolar implica atender a várias questões prévias especificamente técnico-políticas.

Portanto partindo dessa lógica esse projeto teve seus objetivos atingidos, com o levantamento de informação para a realização do projeto, constatamos que todas as 13 escolas sob

a jurisdição da segunda URE têm um mecanismo de participação coletiva, ou seja, o conselho escolar, cujos membros pertencem a diferentes categorias: gerência, professores, especialistas em educação, funcionários, pais e estudantes, havendo também uma participação da comunidade local, como resultado, assim se alcançou-se um número de 53 conselheiros escolares inscritos, para realizar a formação por meio do projeto de extensão PROFCEEM e fornecemos conhecimento através dos módulo de treinamento.

Com I módulo, o tema foi: Conselhos Escolares: Democratização das escolas e construção da cidadania e a oficina: Orientações técnicas para uso do AVA – PLATAFORMA MOODLE UFPA. Temos o professor da UFPA, Dr. Odete da Cruz Mendes e a Dra. Ghislaine Dias da Costa como formadoras. Foi um momento riquíssimo de formação, onde por meio do diálogo, tratou-se do tema que fundamental.

De acordo com (MEC/SEB, Cad. 1. 2004), em nossa sociedade, escolas públicas, todos os níveis e métodos Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), com funções sociais formar cidadão, que é acumular conhecimento, desenvolver atitudes e valores dos alunos crítico, ético e participativo. Para isso, você deve conhecimento sistemático acumulado no passado, como patrimônio mundial a humanidade torna esse conhecimento muito adequado para os alunos, eles trouxeram conhecimento popular, isto é, o conhecimento das comunidades em que vive e opera.

Da inter-relação com o aluno e apropriação indevida deste conhecimento é definitivamente representado pela comunidade local ela desempenha um papel decisivo no processo de democratização da própria sociedade.

No âmbito da escola, as implantações dos Conselhos Escolares foi um importante passo para a democratização das ações e o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico. Sobretudo é importante a participação efetiva dos membros envolvidos, que representam seus pares, para que a voz da comunidade seja ouvida. E sobre o conselho escolar;

> Ele é um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúnem diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, que deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos (MEC/SEB, Cad. 1, pg. 22. 2004).

A principal contribuição da escola para a social-democratização é exercer a democracia participativa, é fundamenta e exige a gestão democrática na escola. Nesse sentido, o método de seleção de líderes, a organização do conselho escolar e a comunidade escolar participa e defende seus direitos, o papel da discussão e definição democráticas. Portanto, as escolas públicas contribuirão efetivamente identificando interesses coletivos e estabelecer o Brasil como país de todos, igualdade, humanidade e justiça social.

Ao tratarmos da democratização da escola, não podemos esquecer de que a intersecção entre os agentes no seu interior e entre cada unidade escolar e a hierarquia superior, no caso das redes municipais e estaduais, as Secretarias de Educação ou equivalentes. Ainda vemos em diversas

redes as práticas de impor projetos para serem realizados pelos profissionais da educação, com pouca ou nenhuma participação daqueles que deverão executá-las. Eventos como esses, desprestigiam aqueles que se dedicam intensamente, no dia-a-dia, a uma série de atividades planejadas e se vêem às voltas, a todo momento, com exigências de atividades que nem sempre levam em conta o que se vive e o que se necessita em cada unidade escolar.

Participaram do encontro conselheiros escolares das escolas estaduais e municipais da região do Baixo Tocantins, representantes do segundo departamento regional de educação de Cametá (URE) e docentes e discentes da UFPA - Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

No II Módulo de Formação do Projeto de Extensão PROFCEEM, realizando-se o Curso de Capacitação intitulado Conselho Escolar: Legislação e financiamento da Educação Básica no Brasil. E tivemos como formadores o Prof. Dr. João Batista do Carmo Silva (UFPA) e o Prof. Alexandre Mychel S. Pantoja (SEDUC), que por meio de Roda de Conversa abordaram os respectivos temas: O financiamento da Escola Pública e suas implicações para o planejamento e qualidade do ensino; O que é o Conselho Escolar? Para melhor compreensão dos conselheiros, foi realizada uma pequena explanação sobre o significado deste Órgão e sua importância dentro da Escola, financiamento da educação pública, questão importante pois as maiorias dos conselhos não encontravam-se regularizados e adimplente, concepção de qualidade da educação, funções do conselho escolar pois os conselheiros escolares quase que em sua maioria possuíam duvidas em relações as suas funções e atribuições, gestão democrática e entre outros, visando a efetivação dos mecanismos de controle social no contexto das escolas de Ensino Médio da região do Baixo Tocantins.

A definição de qualidade da educação envolve a relação entre recursos materiais e humanos, e a relação que ocorre nas escolas e nas salas de aula, ou seja, o processo de ensino, o currículo e as expectativas de aprendizado relacionadas ao aprendizado das crianças. Também enfatiza que pode ser baseado no desempenho do aluno a qualidade da educação.

É fundamental ressaltar que, para ter uma boa qualidade da educação, as escolas precisam de recursos e em função das alterações vivenciadas no padrão de financiamento da educação no processo de reforma educacional, a ocorrência da participação tem se efetivado, em muitos casos, como decorrência do problema da falta de recursos para custear a escola, obrigando-a a desenvolver ações com o objetivo de compartilhar com a comunidade a responsabilidade coma sua manutenção, especialmente diante, muitas vezes, da omissão do poder público quanto ao financiamento das necessidades escolares na busca de garantia da qualidade do ensino.

Os processos de gestão também aparecem nas pesquisas como estratégia fundamental para pensar a melhoria da qualidade da educação. Assim, a gestão democrática da educação é uma determinação legal no Brasil, conforme o Art. 206, inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Art. 3°, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (BRASIL, 1996). Do ponto de vista do avanço das legislações, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei – 9394/96 representam importantes conquistas na superação das relações centralizadoras e autoritárias que marcaram a história política e educacional brasileira. Caracterizam-se como uma vitória da mobilização e da participação da sociedade na política, nesse

sentido, as determinações das leis e as práticas diárias da escola permitem o desenvolvimento de processos democráticos nas relações políticas dentro da escola pública.

Até agora, a abordagem participativa da gestão democrática foi discutida várias vezes, segundo Paro (2000), torna-se um monopólio por parte da equipe gestora e dos professores, acreditando serem esses agentes constituídos de poder para tal, em reforço ao patrimonialismo e impedindo, consciente ou inconscientemente, a participação ativa dos demais membros. Além disso, nas escolas que participaram do projeto, a escolha democrática dos diretores escolares não ocorria, estes eram nomeados por indicação política.

As escolas precisam abrir a participação de todos e a criação do conselho escolar pode ser uma alternativa frente as dificuldades que esta vem enfrentando nos dias atuais. O pensamento democrático envolve o direito de participar, escolher e tomar uma decisão. Mas também é necessário com esses direitos venham os deveres de participar, de se comprometer com a mudança. A escola precisa de ajuda, todos precisam se sentar, pensar e esclarecer metas, ao serem alcançadas. Esta posição aberta tem como premissa maneiras de gerenciar a educação e participar de conselhos escolares tornam-se um ato Gestão democrática.

Fizeram-se presentes os conselheiros das escolas públicas estaduais (E.E.E.M. Padre João Boonekamp, E.E.E.M. Abraão Simão Jatene, E.E.E.M. Magalhães Barata, E.E.E.M. Osvaldina Muniz, Centro Integrado de Formação Profissional de Cametá - CIFP/SENAI e Centro Integrado De Educação Do Baixo Tocantins - CIEBT), técnicos da 2ª URE e discentes da UFPA/FAED que são bolsistas do PROFCEEM.

III Módulo de Formação do Projeto de Extensão intitulado Programa de Formação de Conselheiros Escolares das Escolas de Ensino Médio da Região do Baixo Tocantins (PROFCEEM). No qual ocorreu a realização da oficina: Construindo o plano de ação coletiva: Bases legais para a utilização e prestação de contas dos recursos financeiros da escola.

Tivemos como formadores os senhores Manoel Júnior M. Almeida e João Garcia Furtado. Profissionais que atuam na E.E.E.M Abraão Simão Jatene e compõem o Conselho Escolar da mesma. Contamos com a presença de demais membros dos conselhos de escolas estaduais, assim como de discentes bolsistas e voluntários do projeto.

Foi um momento riquíssimo, de diálogo e troca de experiência, sendo abordado pelos formadores alguns elementos essenciais para a formação como: Perfil dos Conselheiros Escolares; O que representa o conselho para a escola; O que representa o conselho para o governo do ponto de vista financeiro; As penalidades que um conselheiro pode sofrer em consequência de irregularidades na prestação de contas; As legislações que sustentam e viabilizam o funcionamento dos Conselhos Escolares; Guia de orientação do PDDE e etc.

Palheta (2018, p.42), diz que os conselhos podem propor ações a serem executadas pela gestão, tanto quanto podem decidir sobre questões polêmicas que apareçam no ambiente escolar. Isto compreende não só aspectos pedagógicos e administrativos, mas também financeiros, pois os conselhos, por se tratarem de pessoa jurídica, estão aptos a receberem recursos oficiais.

Em relação aos recursos da escola temos o PDDE que o Conselho Escolar, é responsável pela definição da forma de utilização das verbas, que deve ser em conformidade com as decisões

da comunidade. O PDDE é transferido para as contas bancárias das escolas, sem necessidade de assinatura de convênios anualmente pelo Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste no repasse anual de recursos às escolas públicas do ensino fundamental estaduais, municipais e do Distrito Federal e às do ensino especial mantidas por organizações não governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), (MEC/SEB, Cad.7,pg. 66. 2006).

O programa visa dotar a escola de recursos financeiros para estimular a autonomia escolar e a gestão democrática e é utilizado para compra de materiais de custeio, ou seja, expediente, esportivos, limpeza, serviços de manutenção etc. e de capital, ou seja, mobiliários, equipamentos, máquinas etc. (BRASIL, 2011). Segundo Cardoso (2009) o PDDE "tem por base o princípio da descentralização da execução dos recursos federais e por objetivo a transferência de recursos financeiros às escolas públicas".

Em relação a prestação de conta, o caso do PDDE, trata-se de apresentar à comunidade escolar e aos órgãos competentes os valores recebidos pela entidade num dado ano, as despesas realizadas nesse período e eventuais saldos a serem reprogramados para uso no ano seguinte, para demonstrar se os recursos foram corretamente empregados e se os objetivos do programa e de suas ações foram alcançados.

E as metas alcançadas do projeto foram:

> Criação de um banco de dados sobre Conselhos de Escolares das escolas estaduais de Ensino Médio, em toda área de abrangência da 2ª URE/CAMETÁ; Sensibilização dos servidores da rede estadual de ensino sobre a importância e necessidade para a participação na gestão escolar através dos conselhos escolares; Realização de um encontro regional, envolvendo os municípios de Cametá, Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará e Limoeiro do Ajurú, para socializar os resultados do projeto; Criação de um site/blog para divulgar os resultados do projeto e ações dos Conselhos Escolares das escolas estaduais jurisdicionadas a 2ª URE.

Por fim esses foram alguns elementos essenciais para a formação, e que a gestão democrática possa contribuir, de algum modo, para que a escola emancipadora se concretize por meio do projeto sustentado por um conselho escolar como garantia de representatividade, pluralismo e envolvimento dos diferentes interessados locais da educação.

Considerações finais

Este artigo teve como finalidade apresentar uma melhor compreensão do conselho escolar a partir Projeto de Extensão "Formação de Conselheiros Escolares das Escolas Públicas de Ensino Médio da Região do Baixo Tocantins". Além disso, objetivou elencar alguns aspectos para enriquecer as discussões que permeiam o campo da educação a fim de proporcionar disparadores de reflexões que possam contribuir para a construção de uma Gestão democrática mais efetiva.

Conclui-se que o projeto demonstra a importância dos Conselhos para as escolas de Ensino Médio como um meio de democratizar a educação e aproximar os segmentos escolares em prol da melhoria do ensino, por meio de alianças que oportunizam meios para que todos participem e comprometam todos com um projeto de educação democrática voltado para a cidadania.

Referências

BITENCOURT, A. J. A; FLORES, M. L. R. Desafios para a efetivação de uma experiência de gestão democrática no cotidiano escolar. In: SILVA, Maria Beatriz Gomes; FLORES, Maria Luiza Rodrigues (Orgs.). **Formação a Distância para Gestores da Educação Básica: olhares sobre uma experiência no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Recuperado 19 de janeiro 2021. De :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. 10 v. Brasília: MEC/SEB, 2004. (Versão digital).

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Democratização das escolas e construção da cidadania Brasília:** MEC/SEB, 2006.7.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n.º 09, de 2011**. Estabelece os procedimentos a serem adotados para aquisição de materiais e bens e contratação de serviços, com os repasses efetuados à custa do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Diário Oficial da União, Brasília, 03 de março de 2011. Seção 1.

CARDOSO, J. C. M. **O PDDE Como Instrumento de Democratização da Gestão Escolar no Pará**. 2009. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2009.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (Org). **Gestão e educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo, 2014, p. 43-60.

DELVAUX, B. **Laction publique, ou analyser la complexité. Revue de la littérature (partie 4). Knowledge and Policy in education and health sectors.** Brussels, jun. 2007.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília, DF: Liber Livro, 2007. p. 21-50.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, M. Pedagogias participativas e qualidade social da educação. In: Brasil. Ministério da Educação. **Seminário Internacional: Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas – caderno de textos**. Brasília/DF, 2006.

LUIZ, M. C; RISCAL, S. A; JÚNIOR, J. R. R. Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola. In: LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M. (Orgs.). **Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais democrática**. São Paulo: EdUFSCar, 2013. p. 21-40.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

NAVARRO, I, P. **Conselho escolar, gestão democrática e escolha do diretor.** Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NAVARRO, I, P. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

OLIVEIRA, D, A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc**., Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015

PALHETA, D, R. **O CONSELHO ESCOLAR COMO EPICENTRO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: O caso da Escola Eduardo Lauande em Marituba - PA (2013-2015).** Dissertação (mestrado).130f. 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 13, No 001, 2000. p. 23-38.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
SOUZA, Â, R. (2001). **A escola, por dentro e por fora: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba-PR.** Dissertação de Mestrado (Educação). São Paulo: PUC-SP.

JUDICIALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO: O TRANSPORTE ESCOLAR DAS POPULAÇÕES RIBEIRINHAS DO VALE DO RIBEIRA

Luís Delcides Rodrigues da Silva[1]
Fátima Aparecida Kian[2]

Introdução

Transporte é direito do cidadão e um dever do Estado. Logo, o ente federativo está obrigado a prestar o serviço para a população, seja de quaisquer camadas, com ou sem recursos. Não há distinção e nem segmentariedade: é uma garantia e esta o poder público tem a incumbência do exercício.

Ao tratar-se de uma minoria, uma população longe dos centros urbanos e viventes em regiões inóspitas, com pouco acesso a estruturas e sem um potencial de consumo, essa camada é ignorada pelos administradores públicos e, pelo olhar econômico, um serviço essencial é interrompido.

A presente pesquisa tratará sobre a essencialidade de uma provocação do Estado-juiz diante da obrigatoriedade ignorada pelo Estado-gerenciador, responsável pela execução das funções e dos serviços necessários para o desenvolvimento intelectual de uma população.

No primeiro capítulo será tratado sobre a relação Educação e Direitos Humanos. Ao adotar a metodologia qualitativa, é importante usar as lições de Norberto Bobbio, Flavia Piovesan e Emerson Malheiro. Também é preciso alicerçar-se aos dispositivos Constitucionais acerca das garantias do Estado.

Em seguida, o "juntos somos mais fortes" apresentará a ideia de união, busca. Não apenas pela junção de esforços de uma minoria diante de um gigante estatal acovardado e inerte, mas pela luta e a busca de recursos e até mesmo a contribuição intensamente significativa da Defensoria Pública e do Ministério Público.

Também serão apresentadas as lições de Paulo Freire ao relacionar com a díade de opressores e oprimidos. Esta revela com detalhes sobre as dificuldades dessas populações e, precisamente, o seu distanciamento da realidade vivida e uma adaptação forçosa a vida urbana.

O vale das ausências fará presença neste escrito, especialmente na revelação de uma população sofrida, sem acesso e com professores despreparados e de uma realidade tão longínqua e diferenciada daqueles jovens, filhos de ribeirinhos e pescadores locais.

Na sequência será também abordado a complexidade da obrigatoriedade do poder público, especialmente na condição de garantidor e para que esta seja devidamente cumprida é necessário a provocação deste ente através do judiciário, configurado na persona de um Defensor Público.

[1] Graduando em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Jornalista. E-mail: luisdelcides@gmail.com
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do ABC (UFABC), e-mail: fatima.kian@ufabc.edu.br

Para finalizar, a presente pesquisa tratará acerca da participação dos pais nas discussões sobre o transporte escolar, especialmente sobre melhorias e uma melhor oferta de serviços por parte do poder público.

Educação e Direitos Humanos

Para Bobbio (2004, p. 12), os direitos humanos são coisas desejáveis, fins que merecem ser perseguidos e ainda não foram reconhecidos. Este entendimento aplica-se na educação, por ser um direito fundamental, não há a devida aclamação pela falta da condição de acessibilidade de parte de uma população.

A condição de pessoa é requisito único para a titularidade de direitos e os direitos humanos compõe uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN,2018, p.182).

Pelo desejo da criança na busca do aprendizado e especialmente a educação como direito fundamental, o Estado, como garantidor do acesso do cidadão aos bancos escolares, precisa proporcionar meios adequados e seguros de transporte.

Na menção de direitos de igualdade, considerados de segunda dimensão, conforme Malheiro (2017, p. 19) trata-se dos direitos econômicos, sociais e culturais, relativos as relações de produção e trabalho e à educação. São Direitos de aplicabilidade progressiva e infligem o dever de fazer do Estado por denotarem uma natureza positiva.

A educação está elencada na Constituição Federal no capítulo sobre os Direitos Sociais, conforme disposto no artigo 6º e como competência comum dos quatro entes federativos, elencadas no art. 23, inciso V, competência legislativa concorrente conforme o rol do artigo 24, inciso IX e como direito e dever do Estado no artigo 205 da referida Carta Magna.

Por ser direito social e um dever do Estado, ter a atribuição concorrente entre os quatro entes federativos, não faz sentido um grupo de moradores de uma região ribeirinha, com dificuldades de acesso por terra, provocar um dos entes federativos através do Judiciário para pleitear para o cumprimento de um compromisso de garantir o acesso a educação.

"Juntos somos mais fortes"

Frase de efeito, bastante proferida pelo técnico de voleibol Bernardo Rezende[3], aplica-se esta máxima na situação vivenciada pelos moradores das comunidades de Pereirinha e Itacuruçá, localizadas no extremo norte da Ilha do Cardoso, no município de Cananeia, no Sul do Estado de São Paulo.

[3] Bernardo Rezende, "Bernardinho" atualmente técnico de vôlei do Clube de Regatas Flamengo. O Globo, 15/07/2020. Disponível em: https://oglobo.globo.com/esportes/volei-bernardinho-o-novo-tecnico-do-flamengo-24533841 Acesso em 12 de fev. de 2021.

Os moradores das comunidades, insatisfeitos com a ausência do Estado e preocupados com a escolarização de seus filhos juntaram as suas economias e resolveram pagar o transporte, para fomentar o acesso desses garotos aos bancos escolares.

Conforme as informações do portal da ANADEP[4] após ação civil pública proposta pela Defensoria Pública de São Paulo, houve um acordo com o Município de Cananeia e o Estado para a disponibilização de transporte escolar para as crianças e adolescentes dos dois vilarejos.

Durante acordo firmado em audiência presidida pelo magistrado Thiago Zampieri da Costa no Foro da cidade de Cananeia[5], localizado ao Sul do Estado de São Paulo, o município homônimo se comprometeu a abrir licitação para locação de lancha escolar para o atendimento do transporte escolar das crianças e adolescentes dos vilarejos ao norte da Ilha do Cardoso e a promessa é de disponibilidade do serviço para fevereiro de 2020.

De acordo com as informações do sítio da ANADEP, o Estado comprometeu-se a apreciar com urgência o convênio e a pedido da Defensoria Pública foi incluída uma clausula que prevê a possibilidade de sequestro de verba pública municipal em caso de descumprimento.

É o resultado de uma união de esforços e o interesse do Ministério Público, como órgão fiscalizador, provocar ambos os entes, municipal e estadual, para o cumprimento de uma obrigação, um dever, em meio a uma omissão de ambas as esferas públicas diante da carência de uma população privada de seu direito.

Opressores e Oprimidos

Esta díade descrita por Freire (1987), é intensamente adequada para tratar sobre a dificuldade dos meninos em fazer o trajeto para a escola e retrata detalhadamente o quanto o Estado, diante de seu dever e poder garantidor, é omisso ao cumpri-lo e especialmente ao proporcionar meios de transporte adequados para a população dos vilarejos da Ilha do Cardoso.

Ao olhar para a Constituição Federal, especialmente em seu artigo 1º, ao mencionar o chamado princípio da isonomia, por não haver diferenças entre cidadãos. Não cabe o poder público, seja Estadual ou Municipal, simplesmente ignorar a necessidade dos moradores ribeirinhos e especialmente das duas vilas da Ilha do Cardoso.

Conforme o ensinamento de Bourdieu (2002, p. 9), ao tratar de um sistema de diferenças igualmente naturais em aparência, as suas previsões são incessantemente confirmadas pelo curso do universo, por todos os ciclos biológicos e cósmicos.

Há o surgir de um "homem novo" e, por ser um acontecimento em si mesmo – é inexistente a ideia de transformação, sobretudo ao sair de uma situação para embarcar em um novo lugar – resulta em uma visão individualista e este torna-se um opressor ao conquistar espaços para manter cativos em uma tirania (FREIRE, 1987, p.21)

[4] ANADEP – Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos. Disponível em: https://anadep.org.br/wtk/pagina/materia?id=41688 acesso em 13 de fev. de 2021.
[5] Ação Civil Pública número 0000300-74.2015.8.26.0118. Ministério Público do Estado de São Paulo x Município de Cananeia. Conforme a sentença, o juiz converteu o julgamento em diligência.

Essa parelha tirânica é aplicável na forma como o sistema enxerga o cidadão desejoso para a ida aos bancos escolares e o quanto este o constrange, especialmente com as suas dificuldades ao cumprir as tarefas extra classe.

Por outro lado, o aperreado citadino, no desejo de caminhar e percorrer por um novo ciclo de estudos, encontra-se com o impedimento do acesso ao transporte adequado e este precisa sacrificar o orçamento apertado e buscar, por intermédio de recursos próprios alternativas de transporte ou a desintegração do garoto do convívio familiar para estar mais perto da escola.

Vale das ausências

Conforme as discussões em um dossiê organizado por Diegues (2020, p. 8), foi sobre o fechamento das escolas na região do Vale do Ribeira. De acordo com as discussões coletadas das audiências públicas, as unidades de ensino tiveram as suas atividades encerradas e os alunos foram duramente prejudicados.

Os estudantes acabam migrando para outras cidades ou necessitam embarcar em transporte precário para deslocar-se até a localidade onde encontra-se a escola. É preciso considerar também questões de ordem econômica, especialmente por força do poder executivo local.

Há uma falta de formação local e diferenciada. A mão de obra dessas unidades escolares vem das outras cidades e estes docentes não conhecem a realidade vivida por esses estudantes e com isso há uma dissonância entre o conteúdo transmitido e a receptividade desses discentes (DIEGUES, 2020, p. 9).

Para Bourdieu (2008, p. 23) há uma *filosofia intelectualista* e esta faz da linguagem um objeto de eleição mais do que um instrumento de ação e poder. Há uma instrumentalização do acesso a educação e a seletividade, diante de um mandamento Constitucional acerca da fomentação global do ádito a instrução irrestrita para toda a população.

Ao mencionar sobre os currículos escolares, Diegues (2020, p. 10) relata sobre a preparação desses escopos para uma situação urbana e são preparados para migrar os alunos e alunas dessas áreas ribeirinhas para as periferias das cidades, onde as suas famílias viverão na marginalidade e com poucas alternativas de renda.

A Segmentariedade educacional

Para Deleuze e Guatarri (1997, p. 76) o ser humano é segmentarizado por todos os lados e em todas as direções. A segmentariedade pertence a todos os estratos do indivíduo e há uma segmentariedade binária a partir das grandes oposições pelas classes sociais.

Importante destacar sobre a situação vivida pelos jovens insulares e rurais. O Estado, com as suas ações segmentárias e, ao utilizar-se de um caleidoscópio, ao observar apenas as cores da vida urbana estilizada, consumista na sua potencialidade, menospreza os citadinos das

extremidades ao não investir na formação docente e manutenção das instituições de ensino nessas localidades.

O Estado como executor das tarefas, simplesmente permanece em estado de inação e aguarda a provocação do Poder Judiciário, através da ação do Ministério Público e da Defensoria Pública para a judicialização das necessidades e daí, os defensores tomarem a frente e ouvir os atores sociais envolvidos para entender a carência de uma educação diferenciada nessas regiões inóspitas do Estado de São Paulo (HAYAMA, 2020, p.25).

De acordo com Hayama (2020, p. 27), há uma política de fechamento de unidades escolares denunciada por populares e a precariedade da política educacional afasta os jovens da escola e provoca o chamado êxodo insular – ao referir-se as populações da Ilha do Cardoso. As dificuldades de transporte também é um fator pelo desestímulo pela continuidade do funcionamento dessas escolas.

Para Deleuze e Guatarri (1997, p. 77-78):

> Os segmentos sociais têm neste caso uma certa flexibilidade, de acordo com as tarefas e as situações, entre os dois polos extremos da fusão e da cisão; uma grande comunicabilidade entre heterogêneos, de modo que o ajustamento de um segmento a outro pode se fazer de múltiplas maneiras; uma construção local que impede que se possa determinar de antemão um domínio de base (econômico, político, jurídico, artístico); propriedades extrínsecas de situação ou de relações, irredutíveis às propriedades intrínsecas de estrutura; uma atividade contínua que faz com que a segmentaridade não seja captável independentemente de uma segmentação em ato que opera por impulsos, desprendimentos, junções. A segmentaridade primitiva é, ao mesmo tempo, a de um *código* polívoco, fundado nas linhagens, suas situações e suas relações variáveis e a de uma *territorialidade* itinerante, fundada em divisões locais emaranhadas. Os códigos e os territórios, as linhagens de clãs e as territorialidades tribais organizam um tecido de segmentaridade relativamente flexível.

Ao tomar como exemplo os escritos de Deleuze e Guatarri (1997, p. 78), as sociedades com Estado não são menos segmentárias. Não existe uma oposição entre o central e o segmentarizado e isso aplica-se a situação dos insulares e rurais. Estes desamparados pela falta de atitude do poder estatal, seus atores acabam forçados a uma mudança para a zona urbana e viver de uma forma precária.

O Direito a Educação e a Intervenção Judicial

Conforme descreve Hayama (2020, p. 27) a Defensoria Pública promoveu um ciclo de audiências sobre educação escolar diferenciada. O recorte para a esta pesquisa será o encontro do dia 25 de abril de 2015, na cidade de Cananeia, onde ocorreu a 1ª Audiência Pública Sobre Educação Escolar Diferenciada.

Após o início da sessão, as lideranças presentes na audiência denunciaram a política de fechamento de escolas rurais e a precariedade da política educacional esvazia as comunidades e

serve como argumento para o encerramento das atividades escolares institucionais nas localidades (HAYAMA, 2020, p. 28).

De acordo com os relatos de Hayama (2020, p. 28), as lideranças denunciaram também a falta de estrutura, condições, limitação da formação de professores e inexistência de vínculo e questões ligadas a legislação trabalhista – boa parte dos docentes trabalham sem vínculo e em condições insalubres.

A lição extraída de Hayama (2020, p.32) ao observar sobre essas audiências públicas:

> Esteve muito presente nos debates a ideia de que **conhecimento é poder**. Especialmente num mundo hegemonizado pelas sociedades da informação, o conhecimento desempenha papel central nas decisões e no jogo do poder. Sem dúvida, o domínio da educação, da cultura e do conhecimento é condição para o exercício da liberdade e da autonomia.... (....). Outra ensinança aprendida nos encontros é a de que **a educação tem que servir à emancipação de todas e de todos.**

Enquanto o Estado se afrouxa diante da ausência de ação diante de um dever atribuído ao garantir educação e condições mínimas para os habitantes das regiões ribeirinhas. A população busca fazer valer o seu direito e apela para a justiça comum para a devida atenção diante da inércia e o pouco caso dos entes federativos – Estado e Município.

O Transporte escolar das Populações Ribeirinhas

Conforme as informações da Avaliação do Transporte Escolar no Brasil (2018, p. 78), o maior número de lanchas encontra-se concentrado nos municípios baianos e paraenses. Nos demais, inclusive no Estado de São Paulo a presença do denominado Transporte Escolar Aquaviário (TEA) é realizado por barcos e canoas.

De acordo com o relatório, essas embarcações possuem a idade média de 5 anos, ao referir-se aos barcos de madeira e as mais novas são as canoas a remo com 3 anos de uso. Os mais antigos são os barcos de madeira, encontrados na Região Sudeste, com uma média de 9 anos de uso.

A inércia do estado começa na ausência de investimentos em um dispositivo de transporte adequado e seguro para a população desses vilarejos. Diante da falta de prioridade em investir na formação dos docentes e especialmente no cuidado com a preservação da cultura local.

UFG UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
ENGENHARIA DE TRANSPORTES
FCT Faculdade de Ciências e Tecnologia

Tabela 5.16: Idade média das lanchas/voadeiras e barcos de madeira, por estados e regiões do Brasil, em 2018

País/Região/UF	Idade média das lanchas/ voadeiras pertencentes a Frota do Transp. Aquaviário	Idade média dos barcos de madeira pertencentes a Frota do Transp. Aquaviário	Idade média dos barcos de alumínio pertencentes a Frota do Transp. Aquaviário	Idade média das canoas motorizadas pertencentes a Frota do Transp. Aquaviário	Idade média das canoas a remo pertencentes a Frota do Transp. Aquaviário
Brasil	4	5,1	2,5	1,3	0,3
Região Norte	2,8	3,1	0,8	1,9	-
Rondônia	3,5	0,5	-	-	-
Acre	-	2,5	-	2,7	-
Amazonas	3,7	3,8	0,8	1,5	-
Roraima	-	-	-	-	-
Pará	3,9	5,6	0,3	1,5	-
Amapá	0,5	1,8	1,2	-	-
Tocantins	2,5	4,4	-	-	-
Região Nordeste	1,7	3	1,2	0,7	0,3
Maranhão	-	-	1	-	-
Piauí	-	-	-	0,5	-
Ceará	2,7	2	-	1	0,3
Rio Grande do Norte	-	2,5	-	-	-
Paraíba	-	-	-	-	-
Pernambuco	-	-	-	-	-
Alagoas	2	6,5	2	1	-
Sergipe	-	-	-	-	-
Bahia	0,3	0,8	0,6	0,2	-
Região Sudeste	3,4	9,1	-	-	-
Minas Gerais	5	1,4	-	-	-
Espírito Santo	-	-	-	-	-
Rio de Janeiro	1,7	10	-	-	-
São Paulo	3,5	16	-	-	-
Região Sul	7	-	-	-	-
Paraná	7	-	-	-	-
Santa Catarina	-	-	-	-	-
Rio Grande do Sul	-	-	-	-	-
Região Centro-Oeste	5,3	-	5,5	-	-
Mato Grosso do Sul	-	-	5,5	-	-
Mato Grosso	5,3	-	-	-	-
Goiás	-	-	-	-	-
Distrito Federal	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pelos autores

UFG FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

79

Figura 1- Idade média das lanchas e barcos de transporte escolar - fonte: Anuário do Transporte Escolar no Brasil - UFG (2018, p. 79).

Dessa forma, ensina Bourdieu (2008, p. 8): "....duas posições aparentemente idênticas do ponto de vista da sincronia podem se revelar muito diferentes quando referidas apenas no contexto real, isto é, ao futuro da história real da estrutura social em conjunto, e portanto, ao futuro da posição."

Há diferença nas atitudes dos gestores públicos, tanto dos entes Estaduais e Municipais e a população, especialmente a ribeirinha, fica apenas refém das vontades e da falta de disposição por

parte dos mandatários. Estes são forçados a deixar a sua cultura e adaptar-se ao desconhecido e sofrível da vida urbana nas grandes cidades.

Participação dos pais na discussão sobre transporte escolar no Brasil

De acordo com o INEP (2004, web), com base nas informações do Censo Escolar de 2003, quatro milhões de estudantes utilizam o transporte oferecido pelos Estados e Municípios para chegar até as unidades escolares. Desses, um pouco mais da metade dos estudantes - aproximadamente 66,2% - deslocam-se da área rural para a zona urbana.

Quanto a participação dos pais, conforme o relato do Anuário Brasileiro de Transporte (2018, p. 82) apenas 60% participa de alguma discussão referente a qualidade, sendo que este número é variável de acordo com cada região, conforme demonstra o quadro a seguir:

Tabela 5.18: Percentual médio da avaliação de diretores sobre participação dos pais nas discussões sobre o Transporte Escolar, por estados e regiões do Brasil, em 2018

País/Região/UF	Percentual de Diretores que declararam existir participação dos pais na discussão do T. Escolar	Percentual de diretores que avaliam a participacao dos pais no debate sobre o T. Escolar como péssima	Percentual de diretores que avaliam a participação dos pais no debate sobre o T. Escolar como ruim	Percentual de diretores que avaliam a participação dos pais no debate sobre o T. Escolar como regular	Percentual de diretores que avaliam a participação dos pais no debate sobre o T. Escolar como bom	Percentual de diretores que avaliam a participação dos pais no debate sobre o T. Escolar como ótima
Brasil	60,9	0,3	2,0	21,3	33,0	4,2
Região Norte	55,9	0,3	2,7	24,4	25,9	2,6
Rondônia	57,5	1,4	0,0	24,7	28,8	2,7
Acre	38,9	0,0	0,0	16,7	22,2	0,0
Amazonas	44,9	0,0	0,0	14,5	26,1	4,3
Roraima	50,0	0,0	7,1	28,6	14,3	0,0
Pará	60,6	0,4	2,2	27,9	27,5	2,6
Amapá	68,8	0,0	6,3	25,0	31,3	6,3
Tocantins	70,5	0,5	3,3	33,3	31,1	2,2
Região Nordeste	68,6	0,3	1,7	23,7	37,5	5,4
Maranhão	73,1	1,3	2,3	29,6	36,9	3,0
Piauí	67,1	0,7	2,0	24,3	37,5	2,6
Ceará	79,2	0,2	2,3	20,7	45,3	10,8
Rio Grande do Norte	67,6	0,0	0,5	23,8	35,2	8,1
Paraíba	77,5	0,0	2,4	26,3	42,0	6,8
Pernambuco	66,6	0,6	0,8	19,3	39,2	6,6
Alagoas	75,9	0,0	2,6	29,2	39,0	5,1
Sergipe	47,7	0,0	0,7	17,4	27,5	2,0
Bahia	62,8	0,3	2,2	22,3	34,5	3,4
Região Sudeste	59,0	0,3	1,5	19,3	33,9	4,1
Minas Gerais	63,1	0,2	2,2	17,0	38,5	5,2
Espírito Santo	60,6	0,8	0,8	20,5	34,5	4,0
Rio de Janeiro	55,6	0,0	1,5	21,0	29,8	3,4
São Paulo	56,6	0,0	1,7	18,8	32,6	3,6
Região Sul	64,8	0,3	1,5	19,0	39,2	4,7
Paraná	69,8	0,5	1,8	22,7	41,0	3,9
Santa Catarina	67,0	0,0	1,5	18,7	41,6	5,2
Rio Grande do Sul	57,4	0,5	1,1	15,7	35,1	5,1
Região Centro-oeste	56,0	0,3	2,8	20,2	28,5	4,2
Mato Grosso do Sul	54,8	1,1	1,1	12,9	35,5	4,3
Mato Grosso	68,0	0,0	6,5	33,3	25,5	2,6
Goiás	59,7	0,3	3,5	21,9	32,4	1,6
Distrito Federal	41,7	0,0	0,0	12,5	20,8	8,3

Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 2 - Percentual médio sobre a participação dos pais na discussão sobre transporte escolar - fonte: Anuário Brasileiro de Transporte – UFG (2018, p. 82)

Ao fazer um recorte na população dos vilarejos de Pereirinha e Itacuruçá, é o oposto dos dados do relatório. Há uma preocupação com o futuro desses jovens e um empenho em procurar lideranças e estas buscarem apoio na Defensoria Pública para resolver a questão do acesso à educação.

O Chefe de governo e o poder da promessa

Para Arendt (2007, p. 255) há uma força estabilizadora no poder de prometer. Esta sempre esteve presente tanto nos romanos, quanto nos tempos dos pentateucos, especialmente nos pactos firmados por Abrão.

Juntamente com a promessa, há a imprevisibilidade. Esta possui uma dupla origem: sobre a ausência de garantia por parte dos homens e das impossibilidades de prever as consequências de um ato numa comunidade de iguais (ARENDT, 2007, p.256).

Ao tomar como empréstimo as observações de Arendt (2007) sobre a promessa e a imprevisibilidade, aplica-se essas situações quando o Estado administra a situação relacionada as comunidades insulares e rurais. Mediante a escassez de recursos e a expectativa de retorno financeiro gerado por outras regiões, há uma ausência de investimentos em locais inóspitos como as ilhas e vilarejos agrícolas.

O fato do homem não poder contar consigo mesmo e nem ter fé absoluta em si próprio é o preço em que os seres humanos pagam pela liberdade e a impossibilidade de permanecerem como senhores únicos do que fazem, de conhecerem as consequências de seus atos e de confiarem no futuro e o preço a ser pago pela pluralidade e realidade (ARENDT, 2007, p. 256).

Conforme preleciona Arendt (2007, p.256):

> A função da faculdade de prometer é aclarar a dupla obscuridade dos negócios humanos e, como tal, constitui a única alternativa a uma supremacia baseada no domínio de si mesmo e no governo dos outros; corresponde exatamente a existência de uma liberdade que é dada sob a condição de não-soberania. O perigo (e a vantagem) inerente a todos os corpos políticos sobre contratos e pactos é que, ao contrário daqueles que não se baseiam no governo e na soberania, não interferem na imprevisibilidade dos negócios humanos e nem na inconfiabilidade dos homens.

Quando as promessas perdem seu caráter de diminutas ilhas de certeza, estas perdem seu caráter de obrigatoriedade e todo o empreendimento torna-se contraproducente (ARENDT,2007, p. 256).

Não basta o chefe de governo, tanto das esferas estadual e municipal, apenas prometer em período eleitoral sobre o cumprimento de acesso aos bancos escolares, se só apenas desejam o voto do eleitor da região insular e rural. É preciso ater-se ao direito, a garantia taxada na Constituição Federal e no dever de cumprimento deste regramento.

A soberania passa a ter certa realidade limitada quando os atores se obrigam mutuamente através de promessas. Esta reside numa limitada independência em relação a impossibilidade de calcular o futuro e seus limites inerentes à própria faculdade de fazer e cumprir promessas.

A diferença é que a soberania só pode ser alcançada pela união de muitos e é apenas concebível ao isolamento (ARENDT, 2007, p, 256-257).

Considerações Finais

Portanto, não faz sentido um grupo de moradores de uma região ribeirinha, com dificuldades de acesso por terra, provocar um dos entes federativos através do Judiciário para pleitear o cumprimento da garantia ao acesso à educação.

Por ser o resultado de uma união de esforços e o interesse do Ministério Público, como órgão fiscalizador, ao provocar ambos os entes, municipal e estadual, para o cumprimento de uma obrigação, um dever, em meio a uma omissão de ambas as esferas públicas diante da carência de uma população privada de seu direito.

Enquanto isso, o aperreado citadino, no desejo de caminhar e percorrer por um novo ciclo de estudos, encontra-se com o impedimento do acesso ao transporte adequado e este precisa sacrificar o orçamento apertado e buscar, por intermédio de recursos próprios alternativas de transporte ou a desintegração do garoto do convívio familiar para estar mais perto da escola.

Em um momento onde o Estado se afrouxa diante da ausência de ação diante de um dever atribuído ao garantir educação e condições mínimas para os habitantes das regiões ribeirinhas, a população busca fazer valer o seu direito e apela para a justiça comum para a devida atenção diante da inércia e a inércia dos entes federativos.

Há diferença nas atitudes dos gestores públicos, tanto dos entes Estaduais e Municipais. A população, especialmente a ribeirinha, fica apenas refém das vontades e da falta de disposição por parte dos mandatários. Estes são forçados a deixar a sua cultura e adaptar-se ao desconhecido e sofrível da vida urbana nas grandes cidades.

Contudo, existe uma preocupação com o futuro desses jovens e um empenho em procurar lideranças e estas buscarem apoio na Defensoria Pública para resolver a questão do acesso à educação. Estado e sociedade na teoria são interligados. Logo, na prática são esferas independentes, onde se prioriza apenas o potencial de consumo e não a valorização e o respeito a cultura local. Para tal, o Estado precisa cumprir o disposto na lei, priorizar a educação dos insulares e rurais e respeitar a sua cultura local, sem impor a cultura urbana em seus materiais didáticos.

Referências

ARENDT, H. **A condição Humana**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

BATISTA, B.O.P., ALBUQUERQUE, P.F. (2017). O Princípio da Proibição de Retrocesso Social: Contornos para aceitação e aplicação em conformidade com a Constituição Federal de 1988.

Cidadania e Desenvolvimento Sustentável: O papel dos atores sociais no Estado Democrático de Direito. **Congresso nacional do CONPEDI**. Florianópolis: CONPEDI, 2017.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

DELEUZE, G.& GUATARRI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia.** Vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DIEGUES, A. C. Prefácio. In: NASCIMENTO, Lisângela Kati do, TEIXEIRA, Gabriel da Silva. **Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos.** São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

HAYAMA, A. T. Defensoria Pública e Ciclo de Audiências Públicas Sobre Educação Escolar Diferenciada na Região do Vale do Ribeira: mobilizações, mapeamentos e ações**.** In: NASCIMENTO, Lisângela Kati do, TEIXEIRA, Gabriel da Silva. **Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos.** São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2020.

MALHEIRO, E. **Direitos Humanos e Cidadania.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 2017.

MARTINS, F. **Direitos sociais em tempos de crise econômica.** São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

PIOVESAN, F. **Temas de direitos humanos.** prefácio de Fábio Konder Comparato. – 11. ed. – São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

SANTA IZILDINHA QUE TE ABRIGA E ENSINA A APRENDER: ESCOLA COMO LUGAR DE MEMÓRIA E ENSINO

Luís Delcides Rodrigues da Silva[1]
Fátima Aparecida Kian[2]

Introdução

A presente pesquisa tratará acerca do Instituto de Ensino Santa Izildinha, localizada em Cidade Satélite Santa Bárbara, na região Leste da Cidade de São Paulo, com seus quase 47 anos de existência, marcou uma época importante na localidade ao despontar no ensino privado diante da ausência do poder público brasileiro em erguer escolas públicas para a população na região de São Mateus.

O objetivo deste estudo é apresentar a história de dois empreendedores, Antônio Carlos Pelizzari e Maria Therezinha Formariz Pelizzari, onde por vários anos, em um intenso planejamento financeiro e com muita ousadia, conquistava pais e alunos para matricularem na escola e cumpre seu papel tanto no aspecto didático-pedagógico quanto na prática esportiva.

Para isso a pesquisa será pelo cunho exploratório por meio de entrevistas com Patrícia Pelizzari, atual diretora administrativa da instituição e filha do casal e alguns alunos antigos e novos para compreender e apresentar para o leitor o sentido de abrigo e aprendizado a ser demonstrado neste libelo.

Destaque para pesquisa quantitativa, através do banco de dados de artigos científicos sobre o papel da escola e como esta tem a sua importância na responsabilidade da instrução do aluno, especialmente ao mencionar sobre os objetivos da formação educacional e o quanto é valioso o cumprimento de seu dever.

Importante mencionar sobre a pesquisa qualitativa bibliográfica através dos fichamentos de Paulo Freire e Pierre Bourdieu ao tratar sobre a escola e a integração cultural. Qual o seu valor e a importância do cumprimento de seu papel diante da sociedade.

Os capítulos serão organizados pela história da instituição, principalmente ao tratar sobre a inserção das séries mais avançadas, as conquistas dos novos espaços, construções, adaptações das casas para prédios e salas escolares. E depois a inserção do antigo segundo grau e o primeiro cursos de educação superior.

Depois será apresentado sobre a importância do abrigo e o aprendizado na instituição Santa Izildinha e o Papel da Escola, especialmente ao cumprir a sua função educacional dentro da ambiência discente.

Também é fundamental destacar sobre a missão da escola como lugar de memória, especialmente ao tratar de situações voltadas ao apoio ao esporte e a prática esportiva, ao participar das competições e os incentivos dados pela direção, especialmente para os competidores nas notas finais.

[1] Graduando em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Jornalista. E-mail: luisdelcides@gmail.com
[2] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do ABC (UFABC), e-mail: fatima.kian@ufabc.edu.br

Para finalizar, este libelo apresentará sobre a escola como lugar de ensino. Não é apenas o ensino no aspecto sala de aula, mas é o universo escolar em si, as relações as marcas a comunicabilidade entre professor e aluno. O quanto essas relações demonstram a sua importância e força no dia a dia desses estudantes.

Santa Izildinha: *PatVal*, formação escolar e Ensino Superior

A escola iniciou as atividades em 1974 com o Externato *PatVal*. De acordo com Pellizarri, diretora da instituição de ensino, o referido nome era uma menção aos três filhos: Eduardo – "E" de externato, Patrícia – "Pat" e Valéria, "Val". "O Eduardo fica com o "E" de externato, pois são três filhos e para ele não ficar triste" (PELIZZARI, 2021, diretora administrativa da Instituição Santa Izildinha).

No princípio das atividades da instituição, o foco era os pequenos, especialmente das crianças sem a possibilidade de ter os pais próximos ao seu cuidado e a "Dona Therezinha" começou a dar os seus primeiros passos na educação na região de São Mateus.

Em 1976 iniciou as atividades do Ensino Fundamental e juntamente com a compra da Escola Santa Izildinha, antes localizada na avenida Mateo Bei e, consequentemente, houve a migração dos alunos para o espaço localizado na Rua Mimas e englobar as turmas em uma única unidade de ensino.

Em 1988 iniciou-se as primeiras turmas do antigo 2º grau – atualmente o ensino médio e em 1992, foram inseridas as turmas de cursos técnicos na instituição.

O sonho da "Dona Thê" era a criação da primeira instituição de ensino superior na região de São Mateus. Dessa forma, descreve Pelizzari:

> As Faculdades Integradas Escola Santa Izildinha (FIESI) foi fundada em 1999 e teve seus trabalhos iniciados no segundo semestre de 2001. Era realmente um sonho para a Dona The que sempre quis por meio da educação melhorar as oportunidades de toda a comunidade em torno da escola.[3]

O Santa Izildinha não é apenas uma escola. Mas foi um marco na vida de muitas pessoas e especialmente o comércio se desenvolveu em torno da escola, com alguns comerciantes, como o caso do "Seu Antônio" *in memoriam* que ficava aberto até as 20h30 com a sua papelaria para socorrer os estudantes ao imprimir as apostilas e encadernar trabalhos escolares.

[3] PELIZZARI, Patrícia. Diretora Administrativa do Instituto de Ensino Santa Izildinha.

Figura 3 - Foto dos fundos da Instituição de Ensino Santa Izildinha – fonte: Perfil da Escola na rede social Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=835435863134524&set=t.100001358660404&type=3

Abrigo e aprendizado na Santa Izildinha

Tratar sobre a Escola Santa Izildinha não é apenas mencionar as palavras *abrigo* e *aprendizado,* é trazer a memória as inúmeras lembranças e o progresso para uma pacata rua chamada Mimas, localizada na Cidade Satélite Santa Bárbara.

Trazer à memória a rua da escola azul é resgatar da memória a pequena via sem asfalto, onde esta unidade escolar foi a força-motriz de um progresso da região e, com toda a vontade e ousadia de sua administradora, diretora pedagógica e empreendedora, transformou as duas casas do estreito caminho em um grande complexo estudantil.

Ao referenciar-se em Bourdieu (2007, p. 207), há terrenos de encontro e acordo. Dessa forma, o azul estampado nos muros da Santa Izildinha, são campos de convergência, especialmente pela troca de ideias, conhecimentos e as práticas esportivas na unidade. Também é importante mencionar sobre os tratos, os pactos selados na escola, especialmente as notas, os resultados, as recuperações, aulas de reforço. É através dessas teias de relações desenvolvidas no ambiente estudantil, que a escola faz presente em cada ator discente ao sentar nos bancos escolares.

Ao utilizar-se das lições de Freire (1996, p. 15), sobre o papel do educador:

> Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor critico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador.

"Seu Carlos" e "Dona Therezinha" foram mais que empreendedores, abrigaram as crianças, tanto aquelas com as suas dificuldades na família e especialmente nas finanças, ao retratar em uma década de 1980, com todas as suas crises e inconstâncias na passagem de um novo modelo capitalista e ao mesmo tempo com toda a iniciativa para a prática esportiva, com iniciativas ousadas como a compra do terreno da esquina da Rua Tétis, onde finalmente a escola tinha uma quadra adequada para a prática esportiva e especialmente os campeonatos internos da instituição.

Figura 4 Fachada do Instituto de Ensino Santa Izildinha - fonte: Arquivo do perfil do Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10202029865081400&set=t.100001358660404&type=3

Figura 5 - Dona Maria Therezinha Formariz Pelizzari - Fonte: Acervo da Escola no Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=815667841777993&set=t.100001358660404&type=3

O papel da escola

Há uma responsabilidade formal quanto ao papel da escola e esta provoca uma reflexão quanto ao seu papel diante da sociedade. Conforme o disposto na lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em seu artigo 3º, inciso XI, há um vinculo entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais.

De acordo com Sulzart e Nobre (2018, p.4), a escola tem como papel social a tarefa de encaminhar ações por meio dos processos educativos e estes acendem o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais.

O objetivo da escola é provocar uma aliança única capaz de promover mudanças e transformações no cumprimento do dever educacional, ao preparar e formar alunos para o exercício da cidadania, portadores de uma nova visão de mundo reinventado com criticidade e participação (SULZART; NOBRE, 2018, p.4).

Dessa forma, Sulzart e Nobre (2018, p. 5):

> Presume-se que o papel da escola é educar. Essa é a sua ideologia, e seu propósito público. As escolas atravessaram um tempo sem serem contestadas, pelo menos até recentemente, em parte porque a educação tem significados diferentes para diversas pessoas (p. 15).

Ao tomar como empréstimo a definição de Bourdieu (2007, p. 207), a escola não é apenas um lugar comum e um discurso, mas são terrenos de encontro e acordo com problemas e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns.

A escola, como força formadora de hábitos, propicia uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, especialmente aos submetidos a sua influência (BOURDIEU, 2007, p.211).

Com isso faz total sentido ao fazer referência da escola como lugar de abrigo. Não é apenas o lugar da troca de conhecimentos didáticos, é a troca de experiências, de ideias, de palavras e amizades além dos limites dos muros da instituição. As parcerias de trabalho e a formação de casais e famílias oriundas deste contexto estudantil.

O papel da escola é a educação. Logo, ao observar o conceito *stricto sensu,* a instrução didática ela rompe muros e vai muito além da troca de informações pedagógicas. É o dia a dia, a parceria e o emprestar ombros, especialmente da servente disposta a acompanhar uma criança até a sua casa.

Escola como lugar de memória

Para Santana (2016, p.50) a escola é um lugar privilegiado de memória e ocupa um papel de suporte e capacidade de dar sentidos as experiências múltiplas. Este ensinamento aplica-se aos inúmeros competições escolares onde os alunos participaram e consequentemente ganharam bonificações, especialmente nas notas do boletim escolar como incentivo a prática esportiva.

Outra lembrança bastante efusiva dos momentos vividos pelos alunos do Santa Izildinha foi as participações dos jogos classificatórios para o JEESP – Jogos Escolares do Estado de São Paulo e outros campeonatos regionais com uma relativa expressão, onde a escola brigava e muito para estar em boas colocações.

A escola como lugar de memória implica no reconhecimento da possibilidade da construção dos conhecimentos das identidades sociais e coletivas. A compreensão dos mecanismos de construção da memória social é relevante para a construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas (SANTANA, 2016, p.60).

Para Santana (2016, p. 62) ao adotar o conceito de memória social este não inviabiliza o uso da memória institucional nos processos educativos de preservação da cultura escolar. O conhecimento da história e memória ganha sentido narrativo como um referencial importante para ressignificar o presente.

Ao proferir o ensinamento de Freire (1996, p. 15), especialmente em destacar a importância do educador, a energia de "Dona Thê", especialmente nas broncas da sala e sua comunicabilidade assertiva era o registro para muitos meninos e alguns hoje ocupam cargos de direção e exercem a docência em várias escolas da região leste de São Paulo.

Escola como lugar de ensino

Para Barbosa (2004, p. 31) a educação é um processo permanente e inerente ao viver. Ao viver em diferentes situações, a educação está presente em cada um dos seres. Há uma construção continua e o dia a dia é educativo por haver criação e recriação de formas de vida.

Não há um único lugar de educação. Esta existe nos mais diversos lugares e não está apenas na escola, mas encontra-se presente nos diversos planos da sociedade e nas condições e situações mais diversas (BARBOSA, 2004, p. 32).

A responsabilidade da escola para Barbosa (2004, p. 32) é muito maior. O compromisso da unidade escolar frente as transformações da tradicional estrutura familiar, em meio as diversas alterações, é um processo englobante das inúmeras práticas pedagógicas onde o ser humano está em constante transformação.

Por ser um processo complexo de diferentes relações, a Educação, conforme preleciona Barbosa (2004, p. 35) envolve diferentes aspectos que permeiam a vida de um povo e implica em uma opção política e dá feições de liberdade e emancipação em torno de interesses comuns.

Pela instrução estar presente em cada indivíduo, há uma edificação continua. A educação não é exclusivamente da escola, mas é o dia a dia, na ambiência do trabalho, na casa, na família e até na convivência com os amigos. Há um compromisso, um comprometimento, precisamente ao referir-se as práticas didáticas diárias em uma constante conversão.

Considerações Finais

A conclusão desta pesquisa apresenta não apenas uma instituição de ensino. Mas ao tratar sobre Santa Izildinha é algo de coração de cada estudante, de cada pessoa, trabalhador, colaborador. Personagens ficarão marcados naquele lugar e cada atitude tomada pelos educadores, especialmente por Maria Therezinha Formariz Pelizzari e Antônio Carlos Pelizzari marcou a vida de muitas pessoas e o comércio se desenvolveu graças a presença da escola na região.

"Seu Carlos" e "Dona Therezinha" foram mais que empreendedores, abrigaram as crianças, tanto aquelas com as suas dificuldades na família e especialmente nas finanças, ao retratar em uma década de 1980, com todas as suas crises e inconstâncias na passagem de um novo modelo capitalista e ao mesmo tempo com toda a iniciativa para a prática esportiva, com iniciativas ousadas como a compra do terreno da esquina da Rua Tétis, onde finalmente a escola tinha uma quadra adequada para a prática esportiva e especialmente os campeonatos internos da instituição.

O casal de empreendedores eram muito mais que educadores e professores, deixaram um legado de cuidado e atenção na região. Marcaram época na educação do bairro e foram ousados, especialmente em dar passos avançados com relação a prática esportiva, com os aquecimentos ousados juntamente com os alunos e os testes pesadíssimos para a educação física, como um verdadeiro preparo para atletas e não apenas alunos.

Santa Izildinha, como força formadora de hábitos.

A escola, ao elaborar costumes e solidificar culturas, propicia uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação. Ao fazer menção sobre as atitudes educacionais, há diferentes aspectos e estes permeiam a vida de uma população e implica em uma opção política e outros semblantes libertários e emancipadores em torno de interesses comuns.

Logo, os cuidados desses professores, especialmente a cada observação dos locais, dos pequenos ajustes do forro e ventiladores, são marcas fincadas em cada estudante. A responsabilidade de cada docente está fincada no coração de cada indivíduo e a marca permanece em cada adulto que passou pela Escola Santa Izildinha nos primeiros 20 anos da instituição.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação) Orientadora: Carmem Lucia Bezerra Machado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

Bourdieu, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar Quer Dizer**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

NOBRE, F. E. & SULZART, S. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 03, p. 103-115, agosto, 2018.

PELIZZARI, P. **Diretora Administrativa do Instituto de Ensino Santa Izildinha.** Entrevista respondida em 15 de fevereiro de 2021. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/12j9VDWhP1Mn2IAr_3z7o_PlrBm4znW-FR2Xs-jJ07gQ/edit#responses

SANTANA, Dorival Aparecido de. **A escola como lugar de memórias e identidades: um estudo a partir de escritos de alunos do ensino médio do Colégio E. N. S. Lourdes**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2016.

UMA FAZENDA JESUÍTICA EM CABO FRIO E SUA RELAÇÃO COM A MEMÓRIA LOCAL: USOS DO PATRIMÔNIO PARA EDUCAÇÃO[1]

Thiago de Souza dos Reis[2]

Introdução

A Companhia de Jesus foi uma importante instituição durante o período colonial brasileiro e foi responsável por, em conjunto com as demais instituições régias, diversas atividades que garantiram à Portugal o desenvolvimento de sua política de colonização. Os padres da Companhia atuaram em diversas capitanias do Brasil até por volta do final do século XVIII. Atuaram na catequese dos povos nativos e fundaram diversos colégios e fazendas. (LEITE, 2000) Ao norte do litoral fluminense, ainda hoje se destacam o Colégio e a fazenda Nossa Senhora da Conceição e Santo Inácio em Campos dos Goytacazes, a fazenda Santana em Macaé e a fazenda de Santo Inácio de Campos Novos em Cabo Frio.

A relação dos jesuítas com essa região data, pelo menos, do início do século XVII, quando atuaram ao lado dos povos indígenas e das autoridades portuguesas na defesa do território que era cobiçado por outros povos europeus. Após a tentativa de invasão do litoral norte fluminense perpetrada pelos ingleses em 1614, os jesuítas receberam terras e autorização para estabelecer um aldeamento na Capitania de Cabo Frio. Em 1617, fundaram o aldeamento de São Pedro da Aldeia de Cabo Frio, com 500 índios descidos da Capitania do Espírito Santo. Esse aldeamento seria essencial para a defesa da costa fluminense após nova tentativa de invasão, agora pelos holandeses em 1630. (ENGEMAN e AMANTINO, 2010, p. 1-3)

A política de aldeamento mostrou-se fortuita e favoreceu a fundação de novos núcleos de povoamento pelos jesuítas na região, que receberiam novas terras e autorizações após 1630. Com isso, não fundaram apenas novos aldeamentos, mas foram responsáveis pelo desenvolvimento de algumas vilas, colégios e fazendas que viriam a se desenvolver nas décadas seguintes. Entre esses empreendimentos, está a fazenda de Santo Inácio de Campos Novos, fundada nas terras entre o rio Uma e a Ponta dos Búzios. (ENGEMAN e AMANTINO, 2010, p. 3)

---

[1] Originalmente, o presente texto foi publicado em MARTINS, M. S. N.; RODRIGUES, P. P.; REIS, T. S. (org). **História e Patrimônio em diálogo**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio; PPGPACS, 2020.

[2] Doutor em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador associado no Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia *Proprietas*: História Social das Propriedades e Direitos de Acesso. Professor no curso de graduação em História da Universidade Estácio de Sá e no curso de graduação em Direito da Universidade Veiga de Almeida. Atualmente, desenvolve projeto de Pós-Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade da Universidade Rural do Rio de Janeiro, sob supervisão da Profa. Dra. Mônica de Souza Nunes Martins. E-mail: thiago1888@gmail.com

Diferentemente dos empreendimentos jesuíticos em regiões onde houve maior desenvolvimento urbano como, por exemplo, a o Colégio e a fazenda de Santa Cruz no Rio de Janeiro e o Colégio em São Paulo, as construções em áreas mais remotas e no interior acabaram sofrendo com a descaracterização e com a falta de preservação, apesar de muito importantes durante o período colonial para o abastecimento, transporte e vida social nessas regiões.

A cidade de Cabo Frio, contou com a colaboração dos jesuítas, e dos indígenas por ele administrados, para a construção de inúmeros prédios e outras obras de interesse geral, como a primeira fortificação na região o, já extinto, Forte de Santo Inácio do Cabo Frio. Sua construção se deu em consequência da necessidade de coibir o comércio ilegal de pau-brasil por franceses e ingleses que se estabeleceram na região e negociavam a exploração daquela madeira com ajuda de nativos locais. Esse forte foi a primeira construção portuguesa oficial da recém instituída povoação de Santa Helena de Cabo Frio. (HANSSEN, 1988) A formação do aldeamento de São Pedro e da fazenda de Santo Inácio de Campos Novos, marcados pelo mesmo espírito de colaboração com a defesa do território, sucederiam a instituição do primeiro forte e marcariam o patrimônio urbano e rural da cidade.

Assim, nosso interesse recai sobre a construção de um desses cenários jesuíticos em Cabo Frio, o complexo arquitetônico da fazenda de Santo Inácio de Campos Novos, e seu uso como patrimônio local.

Metodologia

A proposta de pesquisa, atualmente em estágio inicial, buscará analisar, em momento oportuno, documentos oficiais produzidos entre os séculos XVII a XIX sobre a fazenda e sua administração. Assim, analisaremos cartas régias e alvarás emitidos pela Coroa e pelos governadores da capitania, onde poderemos analisar a relação das autoridades locais com a Companhia de Jesus durante o período colonial. Além disso, esse período é marcado pela expulsão dos jesuítas do Império português, em 1759, e posterior confisco de suas propriedades, inclusive as de Cabo Frio.

Por isso, o período de análise também é abarcado por mudanças substanciais na administração da fazenda Campos Novos que, após 1759, passa para a administração régia e, posteriormente, é desmembrada em diversas propriedades particulares. Essa particularidade se traduz na produção de uma grande quantidade de documentos na esfera pública e privada, pelos quais podemos recuperar parte significativa da importância que essa propriedade representou para a capitania e para a região. O levantamento e reunião desses documentos serão realizados em fase posterior.

Resultados e Discussão

A fazenda Campos Novos é uma construção tipicamente jesuítica e reproduziu o padrão observado em obras anteriores dessa ordem religiosa. As terras de sua construção foram doadas pela Coroa em 1630, mas somente no final do século XVII os inacianos investiram na construção de uma sede com quatro alas que serviam tanto aos padres e a sua habitação, como aos ofícios religiosos, já que a casa era contígua à capela. (ENTRINGER, 2015, p. 83-85)

Nessas terras, instalou-se uma grande unidade produtiva, onde se desenvolveu a criação de gado e a produção de alimentos, ambos voltados para o abastecimento do Colégio do Rio de Janeiro e a região. As obras de drenagem empreendidas pelos jesuítas possibilitaram o uso dos terrenos mais baixos e, por isso, alagadiços para a produção de alimentos e ampliação das pastagens, o que fez o rebanho saltar de 1.500 cabeças em 1707 para mais de 20.000 animais em 1741. (ENGEMAN e AMANTINO, 2010, p. 4-5) Todo esse desenvolvimento permitiu que a fazenda se inserisse como importante polo de produção de alimentos como hortifrutigranjeiros, gado e farinha de mandioca.

Imagem 1
Vista aérea da fazenda Campos Novos

Fonte: Imagem retirada de Google Earth em 24/05/2020.
Legenda: A – Capela; **B** – Pátio Central; **C** – Casa Grande e demais instalações privativas; **D** – Cemitério.

Imagem 2
Vista da fachada frontal do conjunto

Fonte: Autor indefinido. Imagem retirada do Inventário de Bens Imóveis – Ficha Sumária, disponível no Processo de tombamento do sítio histórico formado pelo conjunto arquitetônico composto por casa grande, igreja de Santo Inácio e cemitério da fazenda Campos Novos, em Cabo Frio – RJ. INEPAC, 2003[3].

Após a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses em 1759, a fazenda é inventariada pela Coroa e levada a leilão, onde é arrematada em 1778 por Manoel Pereira Gonçalves. Esse novo período, buscaremos avaliar em um próximo trabalho.

Hoje, o estado de conservação das edificações é preocupante, o que nos leva a questionar sua preservação caso não haja uma ação incisiva para sua recuperação.

Conclusões

A quadra histórica e seu entorno imediato, da qual faz parte também o cemitério da fazenda, foram objeto de processo de tombamento pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC) e pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), concluídos em 2003 e 2014, respectivamente.

[3] Uma cópia digital do processo foi gentilmente cedida pela pesquisadora Caroline Dazzi Machado, a quem agradeço.

Apesar da importância histórica constatada nesses processos, a fazenda não é um patrimônio (re)conhecido como outros elementos que hoje fazem parte do cotidiano cabo-friense e permanece "esquecida" na memória local.

Nossa proposta é continuar o trabalho de avaliação desse patrimônio e seu desdobramento na cultura regional, propondo o uso das ruínas para ações de educação patrimonial, a fim de resgatar a memória local sobre esse objeto e sobre a História de Cabo Frio e região. Por fim, é importante destacar que além do conjunto arquitetônico histórico, não podemos ignorar que, dada a vasta extensão das terras da fazenda – que compreendia partes dos atuais municípios de Cabo Frio, Armação dos Búzios e São Pedro da Aldeia –, há ainda outras ruínas de unidades ligadas à produção ou indícios de sua existência. Da mesma forma, esse espaço ainda abriga grande diversidade de fauna e flora. Ambos objetos podem ser parte de trabalhos futuros.

Referências

AMANTINO, M. Macaé nos séculos xvii e xviii: ocupação e povoamento. In: AMANTINO, M.; RODRIGUES, C.; ENGEMANN, C.; FREIRE, J.. **Povoamento, catolicismo e escravidão na Antiga Macaé (séculos XVII-XIX)**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

AMANTINO, M.; FLECK, E.; DECKMANN, C.; ENGEMANN, C. (2015). **A Companhia de Jesus na América por seus colégios e fazendas: aproximações entre Brasil e Argentina, século XVIII.** Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

ARAÚJO, José Antônio Andrade. **A quadra perfeita: um estudo sobre a arquitetura rural jesuítica.** Rio de Janeiro/Niterói: MadGráfica/UFF, 2000.

ASSUNÇÃO, P. de. **Negócios jesuíticos: o cotidiano da administração dos bens divinos.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

ENGEMANN, Carlos.; AMANTINO, Marcia. **Santa Cruz: de legado dos jesuítas a pérola da Coroa.** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio, 2013.

ENGEMANN, Carlos; AMANTINO, Marcia. A fazenda de Campos Novos e sua história – séculos XVII e XVIII. In: SALLES, Ricardo; *et. al.* (org.). **Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: Memória e Patrimônio**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2010.

ENTRINGER, Rogério. **A cruz e a quadra na Arquitetura dos jesuítas no Brasil: um discurso fotográfico.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FARIA, Maria Teresa Peixoto. Gênese da rede urbana no Norte e Noroeste Fluminense. In: CARVALHO, Ailton Mota de; TOTTI, Maria Eugenia Ferreira (org.). **Formação histórica e econômica do Norte Fluminense.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

HANSSEN, Guttorm. **Cabo Frio: dos Tamoios à Álcalis.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1988.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

MARTINS, M. S. N.; RODRIGUES, P. P.; REIS, T. S. (org). **História e Patrimônio em diálogo**. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio; PPGPACS, 2020.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Cultura e Esportes. Instituto Estadual do Patrimônio Cultural. **Processo de tombamento do sítio histórico formado pelo conjunto arquitetônico composto por casa grande, igreja de Santo Inácio e cemitério da fazenda Campos Novos, em Cabo Frio – RJ.** INEPAC, 2003.

ZERON, C. A. de M. R. **Linha de fé: a Companhia de Jesus e a escravidão no processo de formação da sociedade colonial (Brasil, séculos XVI e XVII)**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

UNIVERSIDADES ARGENTINAS EN EL SIGLO XXI: POLÍTICAS DE INCLUSIÓN Y PROCESSOS DE PRIVATIZACIÓN

Stella Maris Más Rocha[1]

Introducción

En las últimas tres décadas se registra un proceso en toda la región que muestra un fenómeno aparentemente contradictorio: la incorporación creciente y constante de nuevos públicos a las universidades (centralmente de sectores empobrecidos de la población) y, a la vez, la expansión de diversas formas de privatización de la educación superior. En materia universitaria, América Latina tiene el 55% de la matrícula y el 67% de sus instituciones en el sector privado, y la tendencia no parece revertirse.

En este escenario regional, el caso argentino asume características particulares. Aquí, el proceso de democratización del acceso a las universidades viene consolidándose paulatinamente desde la recuperación de la democracia, a fines de 1983. La expansión de instituciones y la diversificación de carreras y títulos estuvieron acompañadas por un incremento sostenido de la cantidad de estudiantes. En los últimos 30 años el crecimiento del sistema universitario público fue exponencial ya que se duplicó la cantidad de instituciones y se cuadruplicó la población estudiantil, distinguiéndose claramente tres etapas, 1990-1995, 2003-2009, 2014-2015. La expansión de los años 80 y 90, en el marco de la hegemonía neoliberal y neoconservadora, se hizo en condiciones que precarizaron a las instituciones públicas -y a sus trabajadores- y las forzaron a la búsqueda de recursos provenientes del sector privado (Brusilovsky y Vior, 1998; Saforcada y Trotta, 2020). En la primera década del siglo XXI el proceso de privatización de la educación superior estuvo acompañado, también, por políticas que buscaron fortalecer la universidad pública y el desarrollo científico-tecnológico y la adopción de medidas de inclusión social.

La incorporación de nuevos sectores sociales a la universidad, en el contexto de profundas desigualdades estructurales en la Argentina, tiene como contracara diversos problemas: infraestructura insuficiente para atender adecuadamente la demanda de educación superior, altos índices de abandono y bajas tasas de graduación, varios años de demora para la obtención del título, docentes con poca dedicación horaria para realizar sus actividades (Cambours De Donini y Gorostiaga, 2016; Tedesco *et al.*, 2014). El fenómeno de la "inclusión excluyente" (Ezcurra, 2011) pone en tensión la aparente democratización de la universidad con las constantes dificultades académicas de los estudiantes más pobres. Con ritmos e intensidades diferentes se han desarrollado diversas políticas públicas para intentar disminuir los efectos de la desigualdad social en la educación superior. Asimismo, también las instituciones universitarias han diseñado e

[1] Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján, Argentina). Con estudios de Maestría en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora investigadora en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de Luján. Actualmente me desempeño como Secretaria Académica del Instituto de Artes de la UNSAM. Mail de contacto: smas@unsam.edu.ar

implementado mecanismos propios para enfrentar el problema. La diversidad de experiencias, con disímiles resultados, coincide en intentar responder al desafío que genera concebir a la educación superior como un derecho.

En este trabajo[2] se presentan algunas de las medidas adoptadas en las universidades públicas como acciones de inclusión para favorecer la permanencia de los estudiantes en las instituciones. Luego se realiza un breve recorrido por la expansión del sistema universitario argentino y, finalmente, se presentan las características que adquiere el proceso de privatización.

Políticas públicas para la inclusión educativa

La inclusión, en sentido amplio, es entendida como el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de las características individuales, teniendo en cuenta las necesidades y garantizando que se generen condiciones adecuadas para la obtención de resultados favorables (Marquina y Chiroleu, 2015). Hacer referencia a la inclusión, y plantearla como un objetivo de la política pública (específicamente educativa), implica reconocer que la sociedad no es igualitaria y que la diversidad legítima constituye un componente que merece ser revalorizado (Chiroleu, 2014). De ahí que las universidades se propongan medidas tendientes a la inclusión de todos los estudiantes para tratar de mitigar discriminaciones históricas que han cristalizado en desigualdad social.

Diversos autores coinciden en señalar que las instituciones no sólo enfrentan nuevos tiempos sino también nuevos públicos (Cambours De Donini y Gorostiaga, 2016; Ezcurra, 2011), denominando así a estudiantes que constituyen la primera generación en sus familias que logran el acceso a la universidad, con un capital cultural diferente de los sectores medios y altos que tradicionalmente transitaron por el sistema universitario. En los últimos años, además, algunos de estos *nuevos públicos* han finalizado sus estudios secundarios en diferentes formatos escolares, es decir, en escuelas secundarias no tradicionales, de menor duración temporal, con planes de terminalidad y/o con flexibilidades en el régimen académico (Más Rocha, 2019).

La expansión de instituciones y de ofertas académicas, en sí misma, no contribuye a disminuir las desigualdades sociales "sino probablemente a mantenerlas a través del enmascaramiento que supone generar oportunidades *aparentemente* iguales para todos" (Chiroleau, 2014: 3). Tampoco el ingreso directo a las universidades (que es mayoritario en Argentina) resuelve la cuestión, ya que las altas tasas de abandono en el primer año, cercanas al 50%, demuestran que hay una selección implícita. La prolongación de la duración de los estudios de grado por encima del tiempo esperable evidencia condiciones desiguales en el tránsito por la universidad: en las instituciones públicas el 27% de los egresados lo hace en el tiempo teórico establecido en los planes de estudios mientras que en las privadas asciende al 40% (SPU, 2017). De ahí la importancia de

[2] Las reflexiones que aquí se plantean surgen de los avances del proyecto de investigación en curso "Políticas públicas e institucionales para la inclusión educativa: de la escuela secundaria a la Universidad" (2020-2022), dirigido por Stella Maris Más Rocha, Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas (LICH) / Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

adoptar medidas que atiendan de manera integral la situación social de quienes asisten a la universidad. Tradicionalmente, las políticas públicas pusieron el foco en la atención de los problemas financieros y de "déficits culturales" de los estudiantes a través de acciones como becas y cursos de nivelación. Aunque necesarias, estas estrategias se han mostrado altamente insuficientes. Por eso, en las dos últimas décadas, en la mayoría de las universidades públicas se han implementado, además, programas de articulación entre las escuelas secundarias y las instituciones de educación superior, cursos de ingreso no selectivos, subsidios de diverso tipo (becas de ayuda económica y de fotocopias, descuentos en el comedor de la universidad y en la tarifa del transporte público), sistemas de tutorías y acompañamiento a estudiantes, programas para la terminalidad de las carreras, capacitación pedagógica a profesores y tutores, entre otros. Estas iniciativas buscan dar respuestas, así, a uno de los problemas que más preocupan –y ocupan- a las universidades públicas: la combinación de altas tasas de cobertura con altas tasas de abandono (Chiroleu, 2012). Si bien el interés por las *trayectorias estudiantiles* no es nuevo en la literatura académica, quizá lo novedoso radica en que éstas han pasado de ser concebidas como un problema individual, propio del sujeto que transita por el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad), para ser analizadas desde el plano sistémico (Terigi, 2014) y que por ello requieren no sólo de reflexión política sino también institucional y pedagógica.

La expansión universitaria: inclusión y privatización

El sistema universitario argentino está compuesto, en la actualidad, por 57 Universidades Nacionales (a las que asisten casi 1.500.000 estudiantes), 50 Universidades Privadas (con 370.000 alumnos), 7 Institutos Universitarios Estatales (14.000 estudiantes), 13 Institutos Universitarios Privados (11.000 estudiantes), 4 Universidades Provinciales, 1 Universidad Extranjera y 1 Universidad Internacional (SPU, 2017).

La ampliación y consolidación del sistema universitario se fue concretando en diferentes momentos del siglo XX y XXI. Hasta 1958, el Estado tuvo el monopolio de la educación universitaria (con nueve instituciones). A partir de ese momento se permitió la creación de universidades privadas. En ese contexto se fundaron, entre 1959 y 1969, 18 universidades privadas, principalmente católicas, y sólo 2 universidades públicas. En la década de 1970 se plantea una expansión deliberada de las instituciones públicas con el objetivo político de descongestionar la matrícula de los centros tradicionales y desarticular al movimento estudiantil, pero también se buscaba fundar universidades con orientación regional. La creación y ubicación geográfica de las universidades muestran claramente este propósito: 15 Universidades públicas y 2 privadas en tan sólo 4 años (1971-1975) en lugares alejados de los centros urbanos.

La última dictadura militar (1976-1983) implicó un freno en la expansión del sistema universitario originado en la represión y desaparición de profesores, estudiantes y trabajadores no docentes e intervención de las universidades, que provocó, entre otras consecuencias, un vaciamiento en la formación académica y científica y un descenso –por primera vez en la

historia argentina- de la matrícula en las instituciones de educación superior. La recuperación de la democracia, en 1983, abrió el camino para la adopción de medidas político-educacionales tendientes a la democratización, que continúan hasta nuestros días.

Los 90 inician otro momento de crecimiento del sistema universitario con un marcado énfasis en la creación de universidades privadas (20 instituciones entre 1989 y 1999, de tipo empresarial y algunas de corte más académico centradas en el desarrollo del posgrado y la investigación) y 9 universidades públicas, de las cuales 6 se ubican en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Esto permitió la incorporación de nuevos sectores sociales a la educación superior universitaria por la cercanía o proximidad a sus lugares de residencia. Estas universidades se caracterizaron, además, por definir una oferta académica innovadora (diferente a las carreras tradicionales), que atendía áreas de vacancia, con propuestas cortas (Tecnicaturas de 3 años de duración, Ciclos de Complementación Curricular de 1 o 2 años, articulados con titulaciones anteriores), con formación a distancia, vinculadas con las necesidades locales y con estructuras de gobierno novedosas (en general, organizadas en Escuelas, Institutos o Departamentos, rompiendo con la clásica organización por Facultades). En muchos casos esta política no se enmarcó en una planificación cuidadosa del sistema (Chiroleu, 2012). La creciente oferta de instituciones, tanto públicas como privadas, adquirió la forma de "universidades pulpo" (Marano, 2010), bajo la modalidad de extensiones áulicas, es decir, con una localización extraterritorial para el dictado total o parcial de una carrera. Para el año 2009, las universidades públicas contaban con 148 extensiones áulicas y las privadas con 110 (Zelaya, 2012), denotando un proceso de diversificación que atiende las demandas de públicos cada vez más diversos pero que oculta las desiguales formas de acceso al conocimiento. De este modo se cubren las necesidades educativas universitarias de una población empobrecida, a partir de circuitos de formación diferenciados, generalmente arancelados, en infraestructuras edilicias que no se corresponden con la vida académica y cultural de las universidades, con profesores que no tienen pertenencia institucional (en algunos casos contratados exclusivamente para dar clases en las extensiones aúlicas) y con precarias condiciones laborales (Zelaya, 2012).

En los primeros años del siglo XXI presenciamos otro momento de gran expansión del sistema universitario: 11 universidades nacionales (5 de ellas concentradas en el AMBA) y 3 privadas entre 2003 y 2009. Se evidencia una persistente demanda social por aumentar los años de formación, potenciada por una concepción de educación como bien público y derecho social así como por la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria, en 2006. La política gubernamental que orientó la creación de las nuevas universidades se centró en la idea de *crecimiento con inclusión social* (Marquina y Chiroleu, 2015). El Consejo Interuniversitario Nacional, conformado por todos los rectores de Universidades públicas, advirtió sobre la superposición de las nuevas instituciones con la oferta ya existente, cuestionando, principalmente, la instalación de universidades en el AMBA (donde ya había 10 Universidades Nacionales y 6 Facultades Regionales de la Universidad Tecnológica Nacional). A pesar de las críticas, la expansión no se detuvo, y entre 2010 y 2015 se crearon 10 nuevas universidades nacionales y

4 privadas, continuando con la proliferación de extensiones áulicas, la duplicación de titulaciones y la multiplicación de ofertas de educación a distancia.

Notas finales sobre el proceso de privatización

El cambio de siglo marca un reposicionamiento del Estado respecto de lo público, pero los procesos iniciados en los 90 se profundizan con la multiplicación de instituciones privadas y la introducción de dispositivos de *management* en la regulación de las actividades de formación, investigación, extensión y transferencia (Saforcada y Trotta, 2020). Paralelamente, en la normativa (como la Ley de Educación Nacional N°26206) se da igual tratamiento a instituciones públicas y privadas como si fuera lo mismo que estén guiadas por el interés común, o que respondan a intereses particulares (Más Rocha y Vior, 2016; Saforcada y Trotta, 2020). Hay una creciente privatización de la política educativa que se expresa en la participación de sectores de la sociedad civil (cámaras empresarias, ONG, OSC, Iglesia Católica) en espacios de toma de decisiones clave de la política pública (Más Rocha y Vior, 2016; Vior y Rodríguez, 2012). A ello se suma que en los últimos cinco años los cuadros políticos y técnicos del Ministerio de Educación han sido ocupados por funcionarios provenientes del sector empresarial y formados en universidades privadas (Becerra, 2017).

Aún en un contexto de incremento de universidades estatales, el sector privado presenta un mayor dinamismo en aspectos tales como cantidad de instituciones, crecimiento de la matrícula, tasas de graduación y expansión de la educación a distancia. Este último indicador es el que más se destaca: para el período 2005-2015 los estudiantes de universidades públicas en carreras a distancia aumentaron 10% frente al 178% de las privadas, los egresados se incrementaron en 29% y 614%, respectivamente (SPU, 2015).

Estudiantes de pregrado y grado y egresados de Universidades, por sector de gestión. 2005-2015

Sector de gestión	2005	2015	% Variación 2005-2015	Tasa promedio crecimiento anual 2005-2015
Estudiantes de carreras de pregrado y grado				
Total	1.553.700	1.902.935	22,5%	2%
Estatal	1.295.989	1.491.452	15,1%	1,4%
Privado	257.711	411.483	59,7%	4,8%
Egresados de carreras de pregrado y grado				
Total	86.879	124.960	43,8%	3,7%
Estatal	64.215	83.042	29,3%	2,6%
Privado	22.664	41.918	85%	6,3%
Estudiantes de carreras de pregrado y grado – Educación a distancia				
Total	71.619	131.005	82,9%	12,8%
Estatal	40.540	44.578	10%	1,9%
Privado	31.079	86.427	178,1%	22,7%
Egresados de carreras de pregrado y grado – Educación a distancia				
Total	3.180	9.446	197%	24,3%
Estatal	2.268	2.934	29,4%	5,3%
Privado	912	6.512	614%	48,2%

Elaboración propia. Fuente: Anuario de Estadísticas Universitarias Argentinas, Secretaría de Políticas Universitarias, 2015.

Como se ha presentado brevemente, la democratización en el acceso a la universidad se sostiene, en principio, a partir de la creación de nuevas instituciones y de la ampliación de la oferta académica, en función de un marco normativo que garantiza el derecho a la educación superior. La población estudiantil que constituye la primera generación de universitarios en sus familias es una demostración convincente de la posibilidad de ejercer ese derecho. Sin embargo, las investigaciones evidencian que sostener los estudios universitarios resulta más difícil para estos sectores. No alcanza con poder ingresar a la institución. De ahí la necesidad de definir, crear y sostener políticas públicas e institucionales que faciliten apropiarse de la cultura universitaria para ser parte de ella y, a su vez, transformarla.

Referencias

BECERRA, M. Entre la "agencia de evaluación" y la "gerencia de recursos humanos". El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017), **Informe de investigación** N° 4. UNSAM. Buenos Aires, 2017.

BRUSILOVKY, S.; Vior, S. La universidad argentina en los '90. Políticas, procesos, propuestas. **Témpora**, Segunda época, vol. I., Universidad de La Laguna, 1998, 199-219.

CAMBOURS DE DONINI, A.; GOROSTIAGA, J. **Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas**. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 2016.

CHIROLEU, A. Alcances de la democratización universitaria en América Latina. En **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI-CAEU, n. 65/1, 2014, 1- 14. https://doi.org/10.35362/rie651328

CHIROLEU, A. Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad? En **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 20, vol. 13, 2012, 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797013

EZCURRA, A. M. **Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial.** Universidad Nacional de General Sarmiento / IEC – CONADU. Buenos Aires, 2011.

GARCÍA DE FANELLI, A. **Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la Red INDICES**, OEI, septiembre, 2019.

MARANO, G. ¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario. En **Revista Argentina de Educación Superior**, año 2, n° 2, octubre, 2010, 10-36. http://www.revistaraes.net/revistas/raes2_art1.pdf

MARQUINA, M.; CHIROLEU, A. ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. En **Revista Propuesta Educativa,** año 24, n. 43, 2015, 7-16. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/43-dossier-Adriana-Chiroleu.pdf

MÁS ROCHA, S. M. Políticas institucionales para la inclusión en la universidad. En MANCOVSKY, V. y MÁS ROCHA, S. M. (eds): **Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria**. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2019.

MÁS ROCHA, S. M. y VIOR, S. Diez años de política educacional en Argentina (2003/2013): algunas consecuencias para la educación secundaria. En **Polifonías Revista de Educación**, UNLu, año V / Nº 9, octubre-noviembre, 2016, 52-78. http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/9%20M%C3%A1s%20Rocha%20y%20Vior.pdf

Red INDICES. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior. 2018. http://www.redindices.org/

SAFORCADA, F.; TROTTA, L. La privatización de la universidad en Argentina y América Latina. **En Ciencia, Tecnología y Política**, Año 3, N°4, 2020, p. 54-64, mayo. 2020. https://doi.org/10.24215/26183188e037

Secretaría de Políticas Universitarias. **Síntesis de información. Estadísticas Universitarias (2015-2016).** Buenos Aires: Departamento de Información Universitaria, 2017. Disponible en: http://www.redciun.edu.ar/images/Novedades/estudiar_arg/SINTESIS-01-06-17.pdf

TEDESCO, J. C.; ABERBUJ, C.; ZACARÍAS, I. **Pedagogía y democratización de la universidad.** Aique Grupo Editor. Ciudad de Buenos Aires, 2014.

TERIGI, F. Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En MARCHESI, A.; BLANCO, R.; HERNÁNDEZ, L. (coord.): **Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica**. OEI. Madrid, 2014. 71-87.

VIOR, S.; RODRÍGUEZ, L. La privatización de la educación argentina: un largo proceso de expansión y naturalización. En **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), maio/ago. 2012. 91-104. https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a07v23n2

ZELAYA, M. La expansión de universidades privadas en el caso argentino. En **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), maio/ago. 2012. 179-194. https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a12v23n2.pdf

Eixo Temático

Instituições e espaços de ensino formais e não-formais

A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA MARÉ/RJ: (AUTO) BIOGRAFIA DE UMA EDUCADORA SOCIAL

Maria Aparecida dos Santos Siqueira[1]
Caroline Delfino dos Santos[2]
João Lanzellotti Neto[3]
Glaucia Regina da Silva Santos[4]
Glhevysson dos Santos Barros[5]

Introdução

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 (1996), em seu artigo 4º, delibera sobre a responsabilidade do Estado para com a oferta da educação formal no País:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Com a inserção da obrigatoriedade na oferta de ensino público a partir da idade de quatro anos em 2013, através da Lei 12.796, podemos considerar que houve não apenas a ampliação da escolaridade, mas também o reconhecimento da importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças. Essa mudança favorece em especial as crianças oriundas das classes menos favorecidas, uma vez que os filhos das classes mais favorecidas, financeiramente são, desde muito cedo, inseridos nas creches e pré-escolas da rede privada de ensino.

Na Década de 1930, a educação como direito social aparece pela primeira vez na Constituição Brasileira (1934), através do artigo 149 com a seguinte redação:

> A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Constituição, 1934).

[1] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. siqueirasedu@gmail.com
[2] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. carol.delfino.santos@gmail.com
[3] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. pjllneto@gmail.com
[4] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. glauciasilvasantos44@gmail.com
[5] Doutorando do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. guersonbarros@gmail.com

Já na atual Constituição Federal (1988), podemos identificar a seguinte redação em relação à oferta da educação no Brasil:

> 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. (Constituição, 1988).

Com base no exposto, podemos considerar que o Brasil passa a determinar a democratização do ensino, defendendo ser um direito de todos e dever do Estado e da família, cabendo a todos exercê-lo.

Tal direito, por meio do serviço público, delibera a todo cidadão o gozo à prática educativa. Embora a partir da Constituição de 1934[6] possamos identificar que a oferta da educação é incumbência do poder público, sendo a família corresponsável pela educação dos seus filhos, a Constituição de 1988 já a aponta como importante promotora e incentivadora no processo educacional. Após algumas retificações a LDBEN 9394 (1996) em seu 2º artigo inverte as posições, exigindo maior atuação da família no que se refere à educação dos filhos: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

O Artigo 205 passa a determinar "a educação como um direito de todos, bem como dever do Estado e da família" (Constituição, 1988), ampliando o direito de cidadania dos brasileiros. Embora as constituições anteriores como a (1824, 1891, 1934) também abarcassem a educação, trabalho, saúde e outros elementos básicos ao exercício de uma vida digna, a Constituição de 1988 destaca-se em razão desta ampliar o arco de direitos sociais sob responsabilidade estatal.

Nesse contexto, a educação se constitui como uma importante ferramenta no exercício da cidadania, em especial dos grupos socialmente marginalizados. Assim, faz-se necessário a elaboração de propostas socioeducativas voltadas para a formação das crianças, jovens e suas famílias, seja pela via formal, informal ou não formal. O artigo em questão trata da elucidação de práticas experienciadas por uma educadora social pautada, sobretudo, pela via da educação não formal.

O texto a seguir estrutura-se a partir de três seções. Na primeira optamos por apresentar um panorama histórico-social do espaço de desenvolvimento das ações idealizadas pela educadora sujeito do processo investigativo, dada à necessidade de contextualizar o espaço como local periférico do estado do Rio de Janeiro, entendendo que as questões inerentes às desigualdades sociais não desvinculam-se da essência de uma pedagogia social que se instaura no seio de tais comunidades.

[6] Nas Constituições de 1937, 1946 e 1969 a família é incumbida de ministrar a educação dos filhos, a educação é citada como tarefa oferecida no lar.

A segunda seção apresenta a formação e identidade do projeto social ART-CULI, com descrição da origem, objetivos, público-alvo, desenvolvimento. Trata-se especificamente de uma proposta voltada à promoção da autoestima e capacitação de mulheres mães de alunos, visando sobremaneira a sua formação e atuação participativa no desenvolvimento das crianças em processo de escolarização formal.

A terceira seção compreende autobiografia de uma educadora social atuante no complexo de favelas da Maré que vê nos estudos uma possibilidade de mobilização social. Filha de pais semianalfabeta e analfabeto, a educadora impregnada pelo desejo de romper com a lógica do determinismo social, busca na faculdade de pedagogia um caminho não apenas para superar os seus limites, mas uma forma de ajudar outras mulheres em contexto de vulnerabilidade a mudarem as suas rotas de vida. Assim, com uma atuação com mais de 15 anos, desenvolve projetos de cunho social visando à promoção da autoestima dessas mulheres e o reconhecimento da educação como válvula propulsora de mudanças diversas.

Ao final do estudo, apresentamos breves considerações em torno da importância do trabalho desempenhado pela educadora social, via projetos, na comunidade de Marcílio Dias, uma das 17 (dezessete) favelas do complexo da Maré, no Rio de Janeiro.

A metodologia do estudo partiu da premissa da abordagem qualitativa, que é um método de investigação científico focado no caráter subjetivo do objeto analisado, ou seja, as respostas não são objetivas.

Nesse sentido, o nosso propósito não foi contabilizar quantidades como resultados, mas compreender a necessidade do grupo-alvo e construir mecanismos que venham gerar o protagonismo dessas mulheres. Podemos constatar esses dados, tendo como base a narrativa da educadora social nesse processo de formação, mais especificamente a pesquisa (auto) biográfica mais evidenciada na seção 3 (três) do presente artigo.

Os resultados observados compreendem a estreita relação entre a biografia da educadora social com a implementação do projeto no *lócus* Marcílio Dias, mais especificamente o reconhecimento de uma identidade de moradora do complexo de favelas da Maré, sua origem humilde e sua percepção em torno de uma realidade pobre com poucas alternativas de superação. A educadora vê no estudo uma possibilidade de mudança social, buscando incentivar outras 'compatriotas' a superarem os estigmas destinados às mulheres mareenses. A importância da educação não formal nos espaços lidos como periféricos, outro resultado da pesquisa, é vista como um importante veículo para ascensão ao quadro de precariedades impressos nas favelas; bem como a condição de vulnerabilidade social das mulheres. O eixo norteador que se apresenta por meio do diálogo construído é entendido por elas como o empreendedorismo para o alcance da cidadania com a geração de trabalho e renda, uma vez que consideram a possibilidade de criação de uma cooperativa. Assim, o impacto, via sensibilização, compreende o despertar do desejo, ocasionando a mudança de posicionamento de várias dessas atoras sociais.

A comunidade de Marcílio Dias, *lócus* de atuação

A favela Marcílio Dias, não por acaso cenário eleito como *lócus* do desenvolvimento do projeto social ART-CULI, surgiu no ano de 1948 e geograficamente localiza-se bem distante das

demais comunidades da Maré, especificamente na antiga praia das Moreninhas, entre os terrenos da Casa do Marinheiro e da fábrica Kelson.

A região, a princípio, teve como moradores oito famílias de pescadores que ali ergueram suas palafitas. Atualmente, conta com cerca de dois mil e trezentos domicílios, uma população estimada de doze mil pessoas e um comércio de pequeno porte. Nessa comunidade, existia uma subcomunidade, denominada Mandacaru, que contava com quinhentos e cinquenta e quatro famílias cadastradas, convivendo com a ameaça de remoção por parte do poder público, o que ocorreu em 2012.

Segundo o Guia de Ruas Maré (2012, p. 74):

> A consolidação definitiva da comunidade de Marcílio Dias ocorre a partir da construção de um conjunto habitacional empreendido pelo projeto Rio na década de 80 para abrigar moradores das palafitas . O seu nome foi uma homenagem a Marcílio Dias, (um marinheiro da esquadra imperial que lutou na guerra do Paraguai onde se destacou por atos de bravura).

Esta parcela da população, como as demais, convive com a invisibilidade e a imanência da pobreza, além de se deparar com os estigmas que lhes são impostos e com os espaços sociais que lhes são reservados. Para essas pessoas, a ascensão social acontece a altos custos para os mais socialmente frágeis, principalmente porque para a sua sustentação, o sistema desenvolve permanentemente mecanismos de exclusão, a despeito de medidas aparentemente socializadoras. A convivência direta com a violência e a pobreza vividas pelas famílias lá residentes e a falta de investimentos sociais e infraestruturais relevantes na comunidade, por parte das entidades públicas e privadas, exige o desenvolvimento de ações afirmativas que favoreçam a mobilidade social.

O que torna a comunidade de Marcílio Dias especial é o fato de ser uma localidade desprovida de bens essenciais, como postos de saúde, escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de Ensino Médio e transporte público. Por ela não circulam transportes coletivos, o que inviabiliza a continuação dos estudos da maioria da população lá residente, pois o trajeto até a via principal de acesso, a Avenida Brasil, é longo e perigoso depois de certo horário.

Muitos se encontram à margem dos direitos historicamente instituídos, sem acesso à cultura e educação, encontrando limites em sua formação, bem como no progresso dos estudos e trabalho. A ausência de oportunidades caracteriza-se como reflexo do processo de abstenções aos quais são submetidos desde sempre.

Desde cedo, essas pessoas vivenciam a ausência dos direitos sociais básicos de habitação, alimentação, escolarização, profissionalização e respeito às diferenças raciais, sociais e de gênero. Em vez de políticas voltadas para os interesses do povo e consequente promoção da qualidade de vida, vimos à perpetuação e aumento da pobreza, bem como da desigualdade social nesses espaços marginalizados.

O projeto ART-CULI

Segundo o dicionário Houaiss (2011, p. 326), educação "é o processo para o desenvolvimento, físico, intelectual e moral de um ser humano". Já para Trilla, Ghanem e Arantes

(2008, p. 29), "é um fenômeno complexo, multiforme, disperso, heterogêneo, permanente e quase onipresente". Tendo em vista que a educação permeia diferentes espaços da atividade humana, como, por exemplo, escola, família, bibliotecas, museus, *internet*, podemos afirmar que, em todos esses espaços, são realizadas ações educativas. O meio irá condicionar uma ação exercendo influência educativa no indivíduo. Assim, não só os docentes educam, mas também a família e o ambiente social, formando o indivíduo.

A educação não formal comumente caracteriza-se como uma intervenção militante dos movimentos sociais, visando à melhoria das condições de vida de grupos marginalizados das benesses econômicas do mundo atual. De acordo com essa educação, o lócus educativo encontra-se em territórios que dão luz às trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, bem como seus processos interativos.

A educação não formal, segundo Gohn (2010), leva o indivíduo a se tornar um cidadão do mundo e no mundo, formando-o para a civilidade. Ainda de acordo com a autora:

> A educação não formal não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. (Gohn, 2010, p. 19).

Nessa modalidade de educação, há a figura do educador social, mas o grande educador é o outro com quem interagimos ou com o qual nos integramos. A educação não formal não é organizada por série, idade ou conteúdos e embora seja intencional, seus objetivos são construídos com base no processo interativo. Esse tipo de educação auxilia na construção da identidade coletiva, no seu desenvolvimento e fortalecimento, criando o que alguns analistas chamam de capital social.

A maneira de educar é construída a partir de interesses e necessidades dos participantes e as relações sociais pautam-se em princípios de igualdade e justiça social, reafirmando o exercício da cidadania. Os resultados esperados na educação não formal dizem respeito à consciência de como agir em grupo; à construção e reconstrução de mundo, sua leitura e interpretação; à formação do indivíduo para a vida e sua diversidade; à valorização de si próprio (autoestima); à aquisição de conhecimentos a partir da sua própria prática e ao desenvolvimento da cultura política do grupo. (Gohn, 2010).

O projeto ART-CULI tem como principais sujeitos atendidos um grupo de mulheres mães de crianças de uma dada unidade de ensino pública municipal. Em escuta a tais mulheres foram desenvolvidas propostas de cursos a partir das conversas informais resultando em cursos sugeridos por elas. As informações pautaram-se sobre textos escritos e falados, peças fundamentais para a construção de um processo participativo e de qualidade.

Com base nesses princípios, o projeto ART-CULI é idealizado como uma ação pertencente à educação não formal e surge a partir da necessidade de viabilizar estratégias fundamentadas em

atividades voltadas para situações de letramento(s), para que grupos dessa comunidade não apenas reconheçam sua identidade, mas, sobretudo que os responsáveis por alunos da escola pública local fossem instrumentalizados, via plano "laboral", como importantes sujeitos no processo de aprendizagem de seus respectivos filhos, em colaboração às unidades de ensino.

Em relação ao perfil do grupo de mulheres atendidas, a maioria pertence à faixa etária de dezoito a trinta anos de idade, das quais 10 possuem menos de trinta anos de idade e nove encontram-se entre trinta e um e quarenta anos. Isso indica uma população relativamente jovem. Em relação à escolaridade, 57,1% das mulheres atendidas não concluíram o ensino fundamental; em contrapartida, 23,8% possuem o ensino médio completo, representando menos da metade daquelas que não concluíram seus estudos no ensino fundamental. Esse dado indica que o grau de escolaridade nessa região é muito baixo, o que evidencia poucas políticas públicas de acesso à educação e permanência na escola.

Para uma melhor compreensão do presente fenômeno, as mães relataram a razão pela qual não prosseguiram com os estudos: falta de interesse, trabalho, cuidados com os filhos menores, não tendo com quem deixá-los, e outras não apresentaram resposta para esse quesito. É possível considerar que nas respostas indicadas pelas mulheres, com relação aos filhos e ao trabalho, o percentual é idêntico, isto é, de 28,6%. Isso mostra que tais impedimentos, como já foram mencionados, ainda são sérios agravantes para as comunidades carentes, como Marcílio Dias, visto que a falta de políticas públicas em relação à escolarização, o auxílio em creches são fatores que impossibilitam as mulheres de viabilizarem seus estudos.

Como observado, são mulheres relativamente jovens, que por sua vez não concluíram os estudos na faixa etária adequada. Das que não concluíram o ensino fundamental, 57,1%, isto é, doze mulheres, pertencem ao grupo das que possuem idade abaixo de quarenta anos. Apenas cinco mulheres possuem o ensino médio completo e outras duas, o ensino médio incompleto. Nenhuma possui curso superior.

Esses fatores requerem uma intervenção político-administrativa urgente já que na localidade é possível encontrar uma única unidade escolar pública que atende apenas ao primeiro segmento do ensino fundamental da educação básica. As demais escolas ao entorno que oferecem o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio encontram-se a uma distância de 3,4 km da única escola da região, Escola Municipal Cantor e Compositor Gonzaguinha.

Em relação ao emprego, identificamos que dez não trabalhavam, 47,6%; nove trabalhavam informalmente, 42,9%, e apenas duas com trabalho formal com carteira de trabalho assinada. É importante enfatizar que as dez mulheres que informaram que não trabalhavam, recebem algum tipo de auxílio e/ou ajuda de custo, tais como *Bolsa Família* e o *Renda variável*, além de receberem ajuda da própria família para seu sustento e o de seus filhos. A maioria, treze mulheres se identificam como sendo dependentes unicamente dos recursos do Bolsa Família, isto é, 69,1%. As outras oito recebem entre um a dois salários mínimos e compõem sua renda familiar recebendo também o Bolsa Família. Quanto à renda mensal, nenhuma delas informou que recebe acima de três salários mínimos.

Com base nos dados levantados em relação ao perfil do público-alvo, são organizadas oficinas de artesanato, cuja pauta fundamenta-se não apenas no ensino de técnicas específicas, mas na promoção de sua autoestima, com incentivo a uma postura mais participativa frente ao aprendizado de seus filhos. Assim, não apenas a leitura foi utilizada como o elemento intermediador na busca pelo objetivo, como também o "letramento laboral" das responsáveis.

Os cursos oferecidos tinham teor gratuitos, dados aos objetivos previstos e condição socioeconômica do grupo atendido. Em relação à durabilidade, a fim de garantir a permanência das participantes, foi proposto um prazo médio, organizado por módulos de oficinas de artesanato, oferecidas por artesãs do entorno.

As aulas foram ministradas no espaço cedido pela Igreja Evangélica Batista local, embora sem teor religioso, tendo sido geradas a partir da interação entre os participantes. Toda a dinâmica do projeto, bem como objetivos específicos, foi apresentada ao grupo por meio de uma reunião inicial com os responsáveis por alunos de uma unidade pública de ensino. Além da reunião, outras estratégias foram adotadas para atrair as famílias para o projeto, como o "Chá de Letras", que objetivava, acima de tudo, levar as mães a perceber a importância da escola na vida dos filhos e dar início à integração entre elas e o grupo de artesãs do Morro do Timbau, que se propusera a ministrar cursos de artesanato a partir das suas competências e habilidades.

No primeiro momento do encontro foi apresentado o vídeo "Vida Maria" que retrata a história de uma mulher que desejava estudar, mas, em decorrência de sua condição social, teve que, na infância, interromper muitas vezes os estudos para ajudar a família a sobreviver. Após o vídeo, foi iniciado um debate no qual as mães expressaram que a história apresentada fazia parte de suas vidas. Muitas se emocionaram por relembrar o passado na roça, o dia a dia, sem direito a estudar, tal como a personagem da história. Após a sensibilização, foram apresentados os Cursos de artesanato que seriam oferecidos, cuja sequência foi decidida pelas interessadas: Pintura em tecido/Crochê; Culinária (doces e salgados); Bordado; Maquiagem; *Biscuit*; e Chinelos decorados (pedrarias).

Inicialmente, previsto para acontecer uma vez por semana, por duas horas, dado interesse do grupo, as aulas foram ampliadas em horas e posteriormente em dias das semanas. O trabalho caracterizou-se não apenas como o ensino de receitas e técnicas, mas, de acordo com as alunas, compreendiam momentos destinados ao seu bem-estar e um processo alternativo à superação de problemas depressivos. Há relatos ainda de pessoas que reproduziram sua aprendizagem por meio da realização de receitas aprendidas.

O número de alunas foi gradativamente crescendo, contudo em razão da aquisição de trabalhos formais/informais algumas precisaram deixar o curso antes mesmo de sua conclusão. Narrativas surgem em relação à preocupação com a formação dos filhos, onde uma mãe intercede à outra para que não se mude para outra região do país sobre a pena do estudante perder o ano letivo:

> Mãe I: "Eu vou embora porque já vendi tudo dentro de casa e vou para a casa dos meus parentes. Vou aproveitar que os meus filhos vão entrar de férias e quando eu chegar lá na minha cidade eu arrumo outra escola".

> Mãe A: "Você vai atrasar os seus filhos".
> Mãe I: "Ah! É problema deles, eles depois é que têm que buscar os seus interesses. Eu falei isso, mas claro que não vou deixar os meus filhos sem escola, eu não sou doida, não".
> Mãe A: "Acho bom! Tô falando isso, para o bem dos seus filhos, desiste de ir embora para o nordeste que a gente te ajuda. Larga esse homem porque os nossos filhos são mais importantes do que qualquer homem na face da terra".

Percebemos nesse diálogo que o objetivo estava sendo alcançado. A preocupação com o estudo dos filhos, a reflexão sobre a importância da escola na vida deles transparecia na fala das mães. Além disso, revelaram o desejo de voltar a estudar:

> Mãe B: "Tia Cida, a senhora não pode dar aula para gente"?.
> Mãe D: "Eu também bem que gostaria de uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) aqui na nossa comunidade".
> Mãe C: "Se tiver eu quero estudar, ainda mais se for com a senhora".

Além do alcance dos objetivos propostos, o letramento laboral aqui apresentado trouxe como consequência o desejo de formação de uma cooperativa que reúna as artesãs e as estimule ao trabalho para geração de renda e participação social mais efetiva.

Autobiografia de uma educadora social em ação

O educador social caracteriza-se como profissional que atua na área de educação social de pessoas em contextos de vulnerabilidade conforme necessidades que se apresentam no cotidiano. Trata-se de uma educação vivenciada em espaços não formais reconhecidos ainda como contextos não escolares. Tal profissional exerce a função de mediador desafiando os participantes para que ocorram descobertas.

Segundo Gohn (2010, p. 50):

> O Educador *social* [grifo do autor] é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que exerça um papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.).

Sendo assim, convidamos o leitor a conhecer uma educadora social[7] atuante no complexo de favelas da Maré que vê nos estudos uma possibilidade de mobilização social. Filha de pais semianalfabeta e analfabeto, a educadora impregnada pelo desejo de romper com a lógica do determinismo social, busca na faculdade de pedagogia um caminho não apenas para superar os seus limites, mas uma forma de ajudar outras mulheres em contexto de vulnerabilidade a mudarem as suas rotas de vida. Assim, com uma atuação com mais de 15 anos, desenvolve projetos de cunho

[7] educadora social que está sendo referida em 1ª pessoa do singular no texto apresentando suas experiências é uma das autoras (Maria Aparecida dos Santos Siqueira).

social visando à promoção da autoestima dessas mulheres e o reconhecimento da educação como válvula propulsora de mudanças diversas.

Ela é a idealizadora do projeto ART-CULI em relação ao trabalho realizado com mulheres pertencentes à comunidade Marcílio Dias, no complexo de favelas da Maré, Rio de Janeiro. A educadora inicia com um breve resumo sobre sua trajetória: "Sou professora do ensino superior e atuo há 15 anos como educadora social com o desenvolvimento de atividades nas áreas de educação, lazer e cultura". A educação social e eu temos, o que posso chamar de afinidade. Minha trajetória de vida é construída dentro do complexo da Maré, onde vivi durante 45 (quarenta e cinco) dos meus 52 anos, no entanto conheço Marcílio Dias há 10 anos. Nesse complexo, pude identificar toda vulnerabilidade social vivenciada neste local.

A escolha em ser uma educadora social perpassa por entender que a educação, seja formal ou informal, se faz necessária na vida dos grupos inseridos em favelas. Sempre tive a educação como algo muito importante, seja do ponto de vista do sistema formal de ensino, ou do ponto de vista da sua dimensão humanizadora.

Em 2004, casada e mãe de dois filhos, aos 36 anos iniciei o curso de Pedagogia no Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), buscando superar a condição de mulher periférica, moradora do Complexo da Maré. Na época, o desemprego era a minha realidade e a única renda familiar era do salão de cabeleireira, construído no 3º andar da minha casa. Foi esse trabalho que nos sustentou por muito tempo, conciliando o trabalho com uma depressão profunda, seguida de uma anorexia.

O sonho de estudar se apresentou como uma esperança por dias melhores, aliado à necessidade de superação de medos, ansiedade, conflitos e inquietudes, dúvidas e a mais difícil, que era a depressão, se fazia presente.

A faculdade passa a configurar-se como uma terapia e a sala de aula um "Divã". Assim, fui dando continuidade a minha vida acadêmica superando os medos, as dificuldades e experenciando a alegria de ser e fazer aquilo para o que Deus havia me criado! Só não sente dificuldades quem não sai do lugar. Em 2006, atuei no Projeto de Extensão denominado "Atuação Cidadã" e mais tarde, 2009, no "Ser Diferente inclua essa ideia".

Entre os anos de 2007 e 2008 atuei como aluna bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC), UNISUAM, no projeto: "O Papel da Universidade Empreendedora no Sistema Nacional de Inovação" e em 2008 iniciei a Pós-Graduação em Psicopedagogia, concluída no ano de 2009 com apoio dos psicoterapeutas amigos. Já formada, no ano de 2010 fui contratada como professora na modalidade Educação a Distância (EAD) como Orientadora Acadêmica nos cursos de Graduação.

Dada à necessidade de capacitação na área, realizei um curso pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) em 2010 de Tutorial de professores e em 2011 participei da seleção do Mestrado da própria instituição, aprovada com posterior aquisição de uma bolsa de estudos no valor de 50% e em seguida com uma bolsa de 100% oferecida pelo Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 2013 concluí o meu curso de Mestrado Multidisciplinar em

Desenvolvimento Local, com o título "Letramentos formal e não formal: Ferramentas de inclusão social na inter-ação família escola e aluno".

Em razão do reconhecimento do meu comprometimento, ainda em 2013 a instituição me homenageou com o Prêmio intitulado: "Cidadão socialmente responsável", considerando a importância do desenvolvimento de projetos com mulheres em vulnerabilidade social na Maré. No ano subsequente, recebi uma homenagem da mesma instituição com o tema: "A UNISUAM também tem mulheres de destaque".

Quando obtive a oportunidade de retornar aos bancos da academia percebi o quanto a educação se fazia necessária em minha vida, condição a qual eu desconhecia. Afinal, como muitos moradores da Maré, meus pais são oriundos da região Nordeste sem acesso a uma educação formal: minha mãe semianalfabeta e o meu pai analfabeto.

Apesar de um suposto determinismo social que delimita até onde uma filha da classe trabalhadora pode ir, não me conformei com o que a vida tinha me reservado. Assim, decidi lutar pelos meus sonhos!

A percepção de uma identidade de educadora social parte das minhas experiências vivenciadas no decorrer da minha trajetória e por meio da prática enviesada pela teoria adquirida via universidade. A partir de então, pude observar que as minhas experiências eram parecidas com as histórias de vida de outras mulheres que viviam o mesmo dilema: uma origem pobre, determinada a uma baixa escolaridade e, consequentemente, aos baixos salários ou ao fatídico desemprego. Então me deparei com a responsabilidade de me tornar uma educadora social, a pessoa que viria a se utilizar da sua experiência de vida para ajudar outras mulheres a transformarem as suas.

Para o exercício de escuta e diálogo com as mulheres em contexto social semelhante ao meu, apresentei-me falando sobre quem eu era e aonde e como eu cheguei a fim de incentivá-las a estudar. A justificativa para esse início de conversa se pauta sobre a minha crença na educação enquanto um dos caminhos que nos faz crescer socialmente, afinal eu era e sou alguém que fazia parte do contexto em que elas estavam inseridas. Todas passam a me conhecer e foi algo maravilhoso ver que, por meio do meu testemunho, muitas estão sendo transformadas através da educação. Hoje, já formadas agradecem o incentivo. Isso não tem preço, é gratificante!

O encontro com a pedagogia social surge com a minha inserção no curso de pedagogia, um dos sonhos de criança. Desde sempre desejava ser uma professora e durante o meu período acadêmico me deparei com muitos projetos. No decorrer do curso houve a necessidade de atuar enquanto estagiária e me apropriar das ferramentas, recursos, estratégias e metodologias disponibilizadas na pedagogia, que seriam essenciais para o desenvolvimento da pedagogia social.

A minha vivência me confrontava o tempo todo entre a pedagogia e a pedagogia social devido às necessidades das mulheres das favelas com as quais eu trabalhava, principalmente em razão do contexto de vulnerabilidade ao qual eram/são expostas. Sendo assim, deparei-me com o desejo de criar projetos sociais a partir dos diagnósticos apresentados diariamente onde era evidente uma carência de atividades sociais voltadas para esse grupo. Despertei-me então para a urgência de elaborar propostas de trabalhos de acordo com sua realidade.

O diálogo tematizado construído com o grupo em que se desenvolvem atividades sociais não pode ser visto como um bate papo ou apenas momentos de conversas sem propósitos. Ao contrário, precisa ser concebido um objetivo que nos permitirá desenvolver grandes trabalhos, pois o diálogo sempre será a nossa linha condutora para a formação. O diálogo entre o grupo permite ouvir e capturar a cultura local do outro, do diferente, também do nativo da comunidade/favela ou sociedade. Tais dados são primordiais na formulação dos trabalhos, como ocorreu com as narrativas das mulheres do projeto ART-CULI.

Atualmente, os limites que encontro no processo é o analfabetismo que é de forma avassaladora e que precisa ser trabalhado. As participantes ficam inibidas por não saberem ler e escrever, o que não impede de trabalharmos, visto que tudo é proposto pelo grupo, nada é imposto. A perpetuação de projetos nesta comunidade ainda é muito difícil, pois precisamos de investimentos financeiros.

Apesar da demanda de intervenções ainda ser grande e os recursos escassos, aspectos de resiliência são elementos próprios da identidade das pessoas que (sobre) vivem nas favelas do Rio de Janeiro. Dada à necessidade de resistirmos ao determinismo social, o desejo de romper com a lógica de fracasso pelo viés da educação supera todos os limites que se apresentam contrários ao trabalho como educadora social. "E assim, contrariando todas as expectativas, sigo na busca pela construção de um mundo menos desigual."

Considerações finais

A pobreza é algo que precisamos considerar em relação à educação, contudo as políticas públicas precisam estar demarcadas nessa agenda de superação às desigualdades, tais como saúde, o acesso a culturas ditas clássicas, segurança, entre outras. Sabe-se que a pobreza é um fator que atinge de forma multidimensional a qualidade de vida da criança, jovens e adultos, com maior abrangência sobre as mulheres, impondo-lhes ainda estigmas e preconceitos. Assim, o reconhecimento desse fenômeno, bem como o compromisso com seu tratamento é de responsabilidade de todos os segmentos da sociedade.

Ao longo de décadas, as mulheres mareenses são impactadas pela ausência de uma escolarização formal, repercutindo no processo de não profissionalização e não ocupação seja de maneira formal, com direito à carteira assinada, ou de maneira informal. A dependência dos benefícios sociais revela-se como uma das poucas alternativas para sua subsistência, uma vez que a ausência de creches públicas para matricular seus filhos menores caracteriza-se como um limitador no prosseguimento nos estudos e inserção/manutenção no mercado de trabalho.

As desigualdades de gênero não são elementos naturais. Comportamentos socialmente construídos vêm historicamente delimitando os espaços a serem ocupados por mulheres e homens em diferentes tempos e sociedades. As funções tradicionalmente atribuídas à figura da mulher, em especial no que se refere à educação que lhe foi oferecida ou a ausência de uma educação formal, é responsável pelo presente quadro instaurado: mulheres pobres com baixa escolaridade, altas taxas

de desemprego e baixos salários, mesmo quando assumem funções em razão de terem nível superior.

Assim, a atuação do educador social, via projetos, nos espaços periféricos caracteriza-se como um importante trabalho no desenvolvimento de ações voltadas para mulheres, especificamente para sua formação, capacitação e, sobretudo, na promoção de sua autoestima. Em tempo, consideramos ainda que a experiência de vida delineada via (auto) biografia da educadora enquanto mulher mareense entrelaça-se ao desejo de desenvolvimento social de outras mulheres pertencentes ao complexo de favelas da Maré/RJ.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1824. Constituição política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm#:~:text=Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%20do%20Imp%C3%A9rio%20do,I%2C%20em%2025.03.1824.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1891. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1934. Constituição da república dos estados unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Lei n. 12.796**, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

Guia de ruas da Maré. 2014. Recuperado de GuiaMare_26mai.pdf (redesdamare.org.br).

HERKENHOFF, J. B. **Como funciona a cidadania.** 2ª ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

HOUAISS, Instituto Antonio. (org). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

TRILLA, J., GHANEM, E., & ARANTES, V. A. (orgs.). **Educação formal e não formal: Pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2008.

A PERCEPÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO [1] DE ESCOLA PÚBLICA, COMO PROTAGONISTAS, NA SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Adriana Oliveira Bernardes[2]

Introdução

No Brasil, a SNCT (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia) tem realizado, ao longo dos anos, um trabalho importante em que instituições de ensino promovem eventos destinados à divulgação da ciência, atingindo grande público, que neste momento tem acesso a diversas discussões científicas de várias áreas do conhecimento.

O público, composto, prioritariamente, por estudantes do Ensino Médio e do Ensino Superior, tem a oportunidade de conhecer temas científicos e se aproximar do mundo da ciência, tendo contato com pesquisadores que realizam trabalhos importantes em instituições reconhecidas nacional e internacionalmente.

Escolas públicas e privadas têm participado, ao longo dos anos, dessa atividade através dos professores das áreas de ciências, que estimulam sua participação em eventos promovidos por instituições científicas, porém os alunos também podem ser estimulados a participar dos eventos de forma protagonista, apresentando trabalhos desenvolvidos dentro da escola, em iniciações à pesquisa ou oriundos de feiras de ciências, o que contribui fortemente para sua formação cidadã e autonomia.

A formação cidadã está prevista na Constituição brasileira, sendo que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 22, ressalta que: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1986, p. 4).

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), entre outros programas, mostra claramente as dificuldades de alunos brasileiros na área de ciências. Assim, ações que visem levar o mundo da ciência para os alunos e engajá-lo em atividades que envolvam ciências podem ser positivas para proporcionar mais interesse nos alunos.

No PISA 2018, estudantes brasileiros tiveram pontuação inferior à média da OCDE em leitura, matemática e ciências. Apenas 2% dos alunos apresentaram desempenho nos mais altos níveis de proficiência (Nível 5 ou 6) em pelo menos um assunto (média da OCDE: 16%) e 43% dos estudantes obtiveram pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência (OCDE, 2018).

[1] Ensino Médio no Brasil representa o ensino secundário em Portugal.

[2] Professora de Física, Mestre em Ensino de Ciências, Doutoranda em Ensino e História da Matemática e da Física-PEMAT/UFRJ, física.adrianabernardes@gmail.com.

Com esses dados, constatamos a necessidade de estimular o interesse dos alunos pela área científica e oferecer, na escola, novas perspectivas de aprendizagem que não sejam aulas tradicionais e que estimulem o protagonismo do aluno.

Em relação ao ensino de Física, sabemos que:

> (...) são muitas as dificuldades no Ensino de Física para a maioria dos alunos do Ensino Médio no Brasil. É importante, então, que o processo de ensino e aprendizagem da disciplina torne-se inclusivo, estimulando o protagonismo, no qual, orientado pelo professor, o mesmo: pesquisa, reflete e elabora, no contexto da Física, conhecimentos que envolvam sua história, os benefícios para a sociedade, assim como conceitos físicos importantes e não meros cálculos matemáticos descontextualizados de sua realidade (BERNARDES, 2018, p. 2).

Consideramos ainda que a motivação do aluno é fundamental para o seu aprendizado e que a falta de interesse não é o único fator responsável por tais resultados.

Nesse sentido, consideramos que:

> A participação de um colégio estadual em um evento como os da SNCT (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia) traz grandes benefícios ao desenvolvimento dos alunos em relação ao protagonismo, autonomia e motivação para o aprendizado científico (BERNARDES, 2018, p. 3).

A SNCT (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia) promove eventos anuais em todo o país, o que é importante para maior aproximação da escola com o mundo científico, já que:

> No contexto em que vivemos, no qual raras vezes a ciência se aproxima da escola, disciplinas como Física, Química, Matemática e também a Biologia normalmente não são alvo de interesse dos alunos, que qualificam algumas delas como de grande dificuldade, o que é o caso da Física e da Matemática, por exemplo (BERNARDES, 2020, p.2)

O protagonismo do aluno, que deve ser desenvolvido na escola nas variadas áreas do conhecimento, pode colaborar para as perspectivas profissionais futuras e estimulá-lo ao estudo.

Em relação ao protagonismo do aluno, consideramos que:

> A fala das(os) adolescentes evidencia sua dinâmica de significação de cada momento, de cada ação exercida pela(o) adolescente no exercício do protagonismo na escola: as relações do grupo e no grupo, as relações entre os(as) professores(as) coordenadores(as) e as famílias dos(as) protagonistas, as reuniões dos(as) professores(as) coordenadores(as) com a direção da escola e ainda a influência da cultura na qual está inserida a comunidade escolar, como por exemplo as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, as Diretrizes Educacionais do Paraná e o Projeto Político da Escola (SILVA, 2009, p. 86).

Para Silva (2009), o protagonismo já está inserido na prática social, nas ações de voluntariado e também no mundo do trabalho e do empreendedorismo.

Segundo Singer (2017, p. 17): "Os maus resultados alcançados por esse sistema têm levado cada vez mais setores da sociedade a buscar formas de o estudante se tornar protagonista de seu processo de aprendizado." Também em Singer (2017) o autor considera que para o aluno tornar-se protagonista, o educador também deverá sê-lo em seu trabalho.

Os trabalhos apresentados na SNCT abordavam temas de Astronomia presentes no currículo do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro.

No 1º ano do Ensino Médio, a disciplina de Física desenvolve, segundo o Currículo Mínimo Estadual de Física do primeiro semestre, os seguintes tópicos de Astronomia apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Tópicos de Astronomia do currículo de Física

Habilidades e competências – Cosmologia
Saber comparar as ideias do Universo geostático de Aristóteles-Ptolomeu e heliostático de Copérnico-Galileu-Kepler.
Conhecer as relações entre os movimentos da Terra, da Lua e do Sol para a descrição de fenômenos astronômicos (duração do dia/noite, estações do ano, fases da lua, eclipses, marés etc.).
Reconhecer ordens de grandeza de medidas astronômicas.
Habilidades e competências – Conceito de força – Tipos de força (as quatro forças fundamentais da natureza).
Perceber a relação algébrica de proporcionalidade direta com o produto das massas e inversa com o quadrado da distância, da Lei da Gravitação Universal de Newton.
Habilidades e competências – Relatividade restrita e geral
Reconhecer os modelos atuais do Universo (evolução estelar, buracos negros, espaço curso e Big-Bang.
Compreender que o tempo e o espaço são relativos, devido à invariância da velocidade da luz.
Reconhecer o tecido espaço-tempo, sendo o tempo a quarta dimensão.

Fonte: Currículo Mínimo Estadual de Física.

Este artigo discute, no âmbito da disciplina de Física, que muitas vezes é extremamente excludente aos estudantes no Ensino Médio, a percepção de alunos de escola pública que participaram da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia apresentando seus trabalhos de forma protagonista.

Objetivos

O objetivo deste trabalho é obter, por meio de entrevistas feitas com alunos do Ensino Médio, sua percepção sobre a importância de sua participação, como protagonistas, em eventos da SNCT.

Metodologia

O trabalho aqui apresentado é parte de um projeto de colégio estadual público do Rio de Janeiro para promover mais engajamento de alunos do Ensino Médio na área de ciências. Foi

realizado em colégio público estadual da cidade de Nova Friburgo, localizado no estado do Rio de Janeiro, Brasil, onde são oferecidos os turnos matutino, vespertino e noturno, recebendo aproximadamente 720 alunos nos Ensinos Fundamental e Médio, e na Educação de Jovens e Adultos.

A escola possui laboratório de Ciências e de Informática, sucateados, e ambientes físicos importantes que podem ser utilizados como espaços de aprendizagem, como o auditório e a quadra de esportes.

Desde 2015, a escola tem um grupo de Astronomia que realiza ações na instituição para divulgação do tema, chamado GACEC (Grupo de Astronomia do Colégio Estadual Canadá). Alguns dos trabalhos apresentados na SNCT foram elaborados por alunos integrantes do GACEC.

A pesquisa realizada com os alunos teve caráter qualitativo, e segundo Godoy (1995):

> (...) um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes (idem, 1995, p. 21).

Em relação às entrevistas como método de coleta de dados, Manzini (2012) afirma que: "A entrevista tem sido um procedimento amplamente utilizado em pesquisa em ciências humanas." O autor, analisando dissertações e teses, verificou várias características de entrevistas realizadas em cursos de mestrado e doutorado, quando a pesquisa é qualitativa, e constatou que são necessários cuidados que envolvem questões da linguagem e que o roteiro a ser utilizado necessita ser planejado cuidadosamente.

As atividades enviadas ao evento nacional SNCT são selecionadas a partir de eventos que ocorrem durante todo o ano na escola. Um desses eventos é a Mostra de Astronomia, que recebe anualmente em torno de 40 trabalhos de alunos do Ensino Médio da própria escola. Tais projetos são apresentados pelos alunos em forma de pôster no evento promovido pela prefeitura ou em feiras de ciências.

A pesquisa em questão foi realizada com 18 alunos do Ensino Médio com idades entre 17 e 20 anos.

As entrevistas foram gravadas em vídeo com alunos que se dispuseram a dar seu depoimento.

As perguntas respondidas pelos alunos são apresentadas na Tabela 2:

Tabela 2 - Perguntas do questionário estruturado

1) Qual a importância da divulgação científica em praça pública?
2) Qual a importância da participação de alunos de escolas públicas em tais eventos como protagonistas?
3) Como foi para você, como aluno de escola pública, ter essa oportunidade de apresentar trabalhos científicos e especificamente de Astronomia?

Fonte: elaborado pela autora

Resultados

Os alunos que participaram da entrevista pertenciam ao Ensino Médio e integraram os eventos da SNCT em 2018. Selecionamos algumas das respostas que representam a visão dos alunos participantes da feira.

Em relação à primeira pergunta, "Qual a importância da divulgação científica em praça pública?", seguem algumas respostas que foram selecionadas e representam a visão da maioria.

Resposta para a segunda pergunta: Qual a importância da divulgação científica em praça pública?

Eu acho que a divulgação científica em praça pública é importante para as pessoas que passam na rua conseguirem ver que a escola pública está produzindo e fazendo Ciências (Aluno 1, 2018).

Bom, eu acho importante para aproximar o público da visão científica do mundo, como as pesquisas podem ajudar a mudar as coisas e trazer esse lado, porque nem todo mundo sabe como é esse tipo de pesquisa, como é a vida acadêmica e desconsidera isso porque quando não se sabe sobre uma coisa a pessoa fica na dúvida. Então é importante mostrar que o trabalho de um cientista é algo sério e que pode fazer diferença na sua vida (Aluno 2, 2018).

A divulgação científica em praça pública é muito importante. A gente está mostrando para as pessoas experimentos que elas não estão acostumadas a ver; apresentamos um experimento de Física ou de Química ou os dois juntos. É muito importante a gente mostrar experimentos assim na praça pública, para atingir todas as camadas sociais, porque muita gente às vezes não tem acesso aos tipos de conhecimento e é interessante porque a gente aprende e acaba ensinando as pessoas também, isso também é interessante (Aluno 3, 2018).

Resposta para a segunda pergunta: Qual a importância da participação de alunos de escolas públicas em tais eventos como protagonistas?

Eu acho que é importante botar alunos de escola pública como protagonistas nesses eventos para o pessoal que diz que acredita no ensino ver que essas pessoas têm tanta capacidade ou às vezes até mais do que o pessoal do ensino privado. Que todo mundo é capaz de ser protagonista numa situação científica sendo de escola pública (Aluno 1, 2018).

Para mim, como aluna de escola pública, foi uma experiência maravilhosa que me ajudou muito nos rumos que eu quero dar na minha vida depois que eu sair da escola; me ajudou até na escolha do meu curso. Foi bem incrível. Recomendo demais todos os alunos de escola pública que tiverem idade de participar de algum evento assim para ir porque será importante para ele na escolha do curso universitário (Aluno 2, 2018).

Eu acho que é importante para mostrar que para fazer ciência não precisa ser nenhum especialista. Você pode vir. Qualquer que seja a origem, é importante mostrar também a importância da divulgação para o público em geral e que qualquer um pode aprender (Aluno 3, 2018).

Respostas para a terceira pergunta: Como foi para você, como aluno de escola pública, ter essa oportunidade de apresentar trabalhos científicos e especificamente de Astronomia?

Eu achei maravilhoso, foi uma experiência muito boa. Eu consegui conhecer um monte de gente da área de astronomia. Apresentei trabalhos em vários lugares e até viajei para apresentar um trabalho (Aluno 1, 2018).

É muito, muito legal e gratificante a gente chegar lá e apresentar um trabalho que a gente desenvolveu toda uma pesquisa; é muito, muito gratificante; eu sou a favor desse tipo de projeto, de passar física ou química ou na área da ciência em geral para frente, e é importante a atuação de pessoas ou alunos de escola pública. Foi importante sim, porque a gente aprende e ensina ao mesmo tempo que a gente tá explicando um trabalho (Aluno 2, 2018).

Foi ótimo! Nós ficamos a tarde toda na praça! Muitas pessoas passaram nos stands. Teve até um astrônomo que esteve lá e ouviu e discutiu com a gente o tema. Eu gostei muito! (Aluno 3, 2018).

Análise dos Resultados

Em relação à primeira pergunta, observamos que todos os alunos reconhecem a importância da divulgação de ciência e atentam para o fato de o trabalho ser realizado por uma escola pública, que em nosso país apresenta condições inferiores em relação às privadas. Eles apontam para a importância de as pessoas do público em geral perceberem que a escola pública também pode realizar bons trabalhos. Eles também abordam a importância de aproximar a ciência das pessoas.

Quanto à segunda pergunta, os alunos percebem a importância de atuarem no evento como protagonistas, expressando reações positivas por terem participado do evento e chamando a atenção de que a divulgação científica deve ser feita para todas as pessoas, não importando o nível social ou acadêmico. Uma das entrevistas cita a importância de participar do evento para a escolha de seu curso de graduação.

Sobre a terceira pergunta, os estudantes colocam que foi muito importante e gratificante para eles, oriundos de escolas públicas, terem participado. Ressaltam que, apresentando seus trabalhos, aprenderam ainda mais.

Considerações Finais

O artigo traz resultados interessantes que mostram que a escola pública também pode atuar positivamente no sentido de incentivar os estudantes para a área científica mesmo com os problemas que vivenciam relacionados a inúmeras questões, tais como infraestrutura e formação de professores.

O trabalho mostra como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia tem sido fundamental para se disseminar entre o público o conhecimento científico e incentivar que a escola não só participe de suas atividades, mas que também atue de forma protagonista, tanto em relação ao trabalho do professor quanto do aluno.

Em uma época de negacionismos científicos, tais ações oriundas de escola pública podem colaborar fortemente para difundir a ciência e para que as pessoas deem a devida importância a mesma para o desenvolvimento da sociedade, bem como estimular o protagonismo e a autonomia do aluno.

Referências

BERNARDES, A. O. A importância da participação de Alunos do Ensino Médio em Eventos da SNCT (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia) para o desenvolvimento do Protagonismo e Motivação ao Ensino de Física. In: **Anais do IV CONAPESC (Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências)**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conapesc/trabalhos/TRABALHO_EV107_MD4_SA24_ID1699_0406201823202 7.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

BERNARDES, A. O. Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: um colégio estadual divulgando astronomia em praça pública. In: **Metodologias**. 1. Ed. Minas Gerais: Poisson, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

GODOY, A. S.. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35 (4), 65-71, 1995.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**. Bauru: USC. 10p.

OECD. Country Note. INEP. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf. Acesso em 20 fev. 2021.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo Estadual de Física**. Fevereiro de 2012.

SILVA, T. G. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano.** 2009. 152f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

SINDER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. *In:* LOVATO, Antônio; YIRULA, Carolina P.; FRANZIM, Raquel. **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar.** São Paulo: Ashoka/Alana, 2017, 81. (14) – (21).

PROJETO DE EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL PARA CAPACITAÇÃO SOCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Éder Rodrigo Gimenes[1]

Considerações iniciais

Desde a redemocratização no Brasil, em meados da década de 1980, houve avanços expressivos no desenvolvimento de diversas modalidades de participação e nas maneiras como a população acessa e se engaja em ações de natureza política e social. Nesse sentido, é pertinente destacar alguns aspectos de conformação do cenário nacional nessas últimas cinco décadas.

Em primeiro lugar, após um período de governo militar com restrições ao envolvimento político dos brasileiros, em 1985 foi aprovada a retomada de eleições presidenciais como voto direto à população e o texto da Constituição Federal de 1988 trouxe como inovações as possibilidades de encaminhamentos de propostas de iniciativa popular para apreciação como projetos pelo Poder Legislativo e a realização de plebiscitos e referendos, além de ampliar o conjunto de eleitores e incentivar o fortalecimento e/ou estabelecimento de mecanismos de participação institucional, referentes aos quais o Brasil é internacionalmente reconhecido como exemplo por conta de conselhos e conferências de políticas públicas e das experiências de Orçamentos Participativos, por exemplo.

Em segundo lugar, para além das modalidades de participação que têm alguma relação direta com o poder público, é pertinente considerarmos as ações coletivas, com destaque aos movimentos sociais e às organizações da sociedade civil (OSCs) ou do Terceiro Setor). Ao longo da história republicana nacional, os movimentos sociais foram protagonistas de lutas sociais e de mobilizações expressivas, especialmente os sindicatos e o operariado nas primeiras décadas do século passado e os movimentos que pressionaram o governo ao estabelecimento do voto feminino em 1932. Com o regime militar e a repressão às liberdades de expressão, circulação e manifestação, os movimentos sociais foram caçados pelo governo, mas não se enfraqueceram; ao contrário, se articularam para além de duas pautas individuais e organizaram manifestações pela retomada da democracia, assumindo posição importante também durante a Assembleia Constituinte que organizou o texto da Carta Magna atual.

Por outro lado, com a retomada da democracia os movimentos sociais passaram a estabelecer diálogos com o Estado, especialmente após 2002 com a vitória eleitoral do candidato

[1] Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é segundo líder do grupo de pesquisa "Cultura Política, Comportamento e Democracia" (CNPq), pesquisador do "Núcleo de Pesquisas em Participação Política" (NUPPOL) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da UEM e dos cursos de graduação EAD em Serviço Social Gestão Pública e Gestão das Organizações do Terceiro Setor no Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Contato: ergimenes@uem.br

do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência, Luiz Inácio Lula da Silva, por conta da relação histórica do partido com movimentos sociais, sindicais e religiosos. Por outro lado, desenvolveram-se ações empreendidas por associações privadas e fundações, cuja atuação se dá em paralelo e/ou em parceria com os governos, sendo essas organizações sociais - iniciativas sociais, associações comunitárias formalizadas ou não e OSCs - o objeto de pesquisa e discussão deste *paper*.

Diante de tal contexto, o objetivo desta comunicação é apresentar e discutir um relato de experiência decorrente da realização de um projeto de extensão, vinculado a um curso de graduação, voltado a um público amplo de participantes que atuam em OSCs, movimentos sociais e outras iniciativas sociais, constituindo-se como uma estratégia de educação não-formal para capacitação.

Para tanto, além destas considerações iniciais, o *paper* é composto ainda por outras três seções, sendo que, na próxima, são apresentados dados oficiais e resultados de análises anteriores que permitem a caracterização do campo do Terceiro Setor no Brasil. Em seguida, destaca-se o curso de graduação do qual foi originado o projeto de extensão, discorre-se sobre a referida iniciativa de educação não-formal e seus resultados diretos e indiretos, tanto à realidade social do público abrangido quanto para a conformação de pesquisas e estruturação do próprio curso de graduação. Por fim, são esboçadas considerações acerca do impacto do projeto às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão relacionadas às OSCs e à capacitação social.

Participação social no Terceiro Setor: as organizações da sociedade civil no Brasil

Tendo o Estado a finalidade de servir à população, cabe à gestão pública trabalhar de modo a atender as necessidades dos cidadãos por meio de ações que visem otimizar a responsabilidade e a transparência dos atos públicos (AZAMBUJA, 2005). Assim, a gestão pública está relacionada ao desenvolvimento político do Estado, cujas alterações não têm, necessariamente, relação direta com seu desenvolvimento econômico, o que implica inferir que as reformas pelas quais o Estado moderno tem passado tendem a gerar muitos conflitos, uma vez que confrontam a visão do Estado burocrático em contrapartida a inovações que podem contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento do processo de gestão pública.

Diante desse contexto, cabe ao Estado implementar ações que atendam aos interesses e necessidades da população, especialmente em um regime democrático. O meio para tal implementação corresponde às políticas públicas, que constituem mecanismos de efetivação das deliberações do poder público para com a população. Considerando sua amplitude em termos de áreas de ação e atuação, bem como as distinções que pode assumir conforme os arranjos entre Estado e governo, não há um conceito único para tratar do tema.

Para Souza (2006), por exemplo, as políticas públicas correspondem ao campo de conhecimento que tem como finalidade a realização efetiva das ações de governo, bem como suas avaliações em depender dos resultados dessa análise, também a proposição de mudanças com relação à execução das atividades. Já Rodrigues (2010) entende que políticas públicas é o conjunto de processos por meio dos quais diferentes grupos, com demandas e interesses distintos, debatem

com vistas à tomada de decisões coletivas que direcionem caminhos ao desenvolvimento de determinadas áreas em um âmbito da sociedade (municipal, estadual ou federal).

Por fim, Amabile (2012) apresenta um conjunto de características que permeiam o conceito de políticas públicas, quais sejam: são decisões que envolvem questões de ordem pública e que gozam de abrangência ampla, com vistas à satisfação de interesses de coletividades; dizem respeito a estratégias de atuação pública com capacidade de impactar na realidade; e representam a concretização das ações governamentais, desenvolvidas por meio de um processo complexo.

Tendo em vista tal perspectiva, os direitos sociais que as políticas públicas visam atender podem ser das mais diversas áreas, como educação, saúde, transporte público, lazer, cultura, habitação, previdência social ou pautas de minorias, o que significa que o foco das políticas públicas não é um campo de atuação específico, mas a garantia de cidadania ampla, de modo que nem todas as ações contemplarão a totalidade da população, pois podem ser direcionadas a atender demandas ou necessidades de segmentos sociais, culturais, étnicos ou econômicos que estejam em condição social-política que inspire cuidados. Isso significa tanto a diversificação de áreas e grupos atendidos quanto a universalização da preocupação com o alcance do bem-estar da sociedade como um todo, ainda que a contribuição efetiva do Estado para tanto venha a ser eventualmente pequena (GIMENES, 2018).

Com relação às perspectivas de alterações efetivas da realidade social por meio de políticas públicas, a mobilização social de destaca por conta de iniciativas e instituições cuja atuação ocorre em parceria e/ou em substituição ao Estado, especialmente por conta do contexto neoliberal de precarização de investimentos sociais desde meados da década de 1990 no país (CECÍLIO; BERNARDO; CURI, 2019).

Tendo em vista que o processo de globalização afetou o mercado econômico e também as demais áreas das sociedades, essas formas de mobilização sofreram efeitos expressivos nas últimas décadas, o que refletiu nas maneiras como as ações sociais são articuladas e conduzidas. Sobre tal alteração, que ocorreu também no Brasil, Scherer-Warren (2012) destaca a identificação de distintas possibilidades de organização dos indivíduos, as quais a autora denomina ações coletivas:

> [...] expressão ações coletivas tem sido geralmente utilizada, mesmo na academia, como definição de um conceito empírico para se referir a toda e qualquer forma de ação reivindicativa ou de protesto realizada através de grupos sociais, tais como associações civis, agrupamentos para a defesa de interesses civis comuns, organizações de interesse público (SCHERER-WARREN, 2012, p. 19).

Tal conceito se refere a amplo espectro de modalidades, com diferentes interesses e níveis de atuação, desde a atuação de uma organização não governamental (ONG) ou organização da sociedade civil (OSC) que realiza seu trabalho em uma comunidade ou bairro de determinado município até organismos de atuação nacional ou internacional.

O segundo aspecto destacado por Scherer-Warren (2012) diz respeito à articulação das ações coletivas na contemporaneidade. Conforme a autora, essa articulação pode ocorrer em três níveis, conforme a complexidade de sua organização: [1] redes sociais, quando se trata de laços estabelecidos por conta de continuidade entre as ações ou de interação em sua execução, sem

necessidade de organização formal e maior possibilidade de ação conduzida por indivíduos; [2] coletivos em rede, que se referem a articulações entre ONGs ou outras organizações em torno de categorias temáticas específicas, como o Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, que reúne distintos atores coletivos que se mobilizam por causas ambientais; e [3] movimentos sociais em rede, em alusão às uniões de movimentos sociais em torno de causas gerais ou específicas, sendo que em diferentes momentos é possível haver articulações em redes também distintas, por conta dos objetivos, interlocutores e demandas em pauta.

Com relação às organizações da sociedade civil, os dados oficiais mais recentes disponibilizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), referentes ao ano de 2016, apontam a existência de 820.185 OSCs em exercício no Brasil, número que remete às organizações ativas, com exclusão de entidades como partidos políticos, sindicatos, cartórios, condomínios e outras entidades que não se enquadram na caracterização especificada. Desse total, 86% são associações privadas, 12% são organizações religiosas e 2% são fundações privadas (LOPEZ, 2018). Em se tratando de sua caracterização, são enquadradas como OSCs as entidades que atendem às seguintes especificidades:

> a) são privadas e não estão vinculadas jurídica ou legalmente ao Estado;
> b) não possuem finalidades lucrativas, ou seja, não distribuem o excedente entre proprietários ou diretores e, se houver geração de superávit, este é aplicado em atividades-fim da organização;
> c) são legalmente constituídas, ou seja, possuem personalidade jurídica e inscrição no CNPJ [Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas];
> d) são autoadministradas e gerenciam suas próprias atividades de modo autônomo;
> e) são constituídas de forma voluntária por indivíduos, e as atividades que desempenham são de livre escolha por seus responsáveis (LOPEZ, 2018, p. 15-16).

Dados quantitativos demonstram que mais de 58% dessas OSCs foram formalmente constituídas a partir de 1990, com cerca de 40% nas décadas de 1990 e 2000 e outras 18,6% entre 2011 e 2016, com distribuição e crescimento em todas as unidades da federação e nas diferentes áreas de atuação, relacionadas a políticas sociais, conforme destacados nas tabelas 1 e 2, respectivamente.

Tabela 1. Número de OSCs por período de criação

			Região				
Período	**OSCs**	**%**	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Até 1970	28.579	3,5	1.224	3.568	15.933	6.107	1.747
1971-1980	72.466	8,8	3.115	10.426	37.900	16.099	4.926
1981-1990	88.147	10,7	3.855	16.151	38.833	22.919	6.389
1991-2000	201.389	24,6	16.039	60.809	69.769	40.208	14.564
2001-2010	277.452	33,8	27.583	78.265	101.500	48.002	22.102
2011-2016	152.152	18,6	15.554	36.081	61.440	24.563	14.514
Total	**820.185**	**100**	**67.370**	**205.300**	**325.375**	**157.898**	**64.242**

Fonte: Adaptado de Lopez (2018).

Tabela 2. Número de OSCs, segundo a finalidade de atuação

			Região				
Área	**Total**	**%**	**Norte**	**Nordeste**	**Sudeste**	**Sul**	**Centro-Oeste**
Saúde	6.841	0,8	318	1.189	3.424	1.412	498
Cultura e recreação	79.917	9,7	4.999	14.308	31.901	23.394	5.315
Educação e pesquisa	39.669	4,8	3.536	11.716	15.497	5.206	3.714
Assistência social	27.383	3,4	1.132	5.684	13.523	4.915	2.129
Religião	208.325	25,4	13.557	35.025	112.713	27.677	19.353
Associações patronais e profissionais	22.261	2,7	2.030	4.743	8.749	4.474	2.265
Desenvolvimento e defesa de direitos e interesses	339.104	41,3	31.950	108.337	104.526	71.424	22.867
Outras atividades associativas e/ou organizações da sociedade civil	96.636	11,9	9.848	24.298	35.043	19.396	8.101
Total	**820.136**	**100**	**67.370**	**205.300**	**325.376**	**157.898**	**64.242**

Fonte: Adaptado de Lopez (2018).

Tal crescimento, de acordo com Gimenes (2018), está relacionado aos convênios, parcerias e ações para conscientização tanto do poder público quanto de empresas privadas e da população em geral, bem como à atuação de grupos que desenvolvem ações coletivas - como associações e movimentos sociais.

Ademais, a formalização dessas OSCs também tem relação com o avanço na legislação pertinente, como normas e leis que regulamentam as relações de trabalho e institucionais, estabelecimento de parcerias, alianças e redes de trabalho, a participação em editais de chamamentos públicos para apresentação de propostas com vistas ao recebimento de recursos

públicos e/ou destinados por meio de impostos de renda de pessoas físicas e jurídicas, o cadastro e o reconhecimento em áreas de políticas públicas para tornar-se aptas à participação em conselhos e conferências e o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil, aprovado por meio da Lei nº 13.019/2014.

Outro ponto a destacar é o montante de empregados, que atingiu, no fim de 2015, aproximadamente 2.905.000 cidadãos de acordo com dados da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego (RAIS/MTE), distribuídos entre as distintas áreas de atuação e regiões do Brasil, com destaque à atuação religiosa e em defesa de direitos e concentração no Sudeste do país.

Tabela 3. Total e percentual de OSCs em empregos formais, por finalidades de atuação

	OSCs		**Pessoal ocupado**	
Área	**N**	**%**	**N**	**%**
Saúde	2.706	2,9	738.217	25,4
Cultura e recreação	7.965	8,6	147.206	5,1
Educação e pesquisa	6.399	6,9	551.900	19
Assistência social	5.563	6	182.587	6,3
Religião	27.611	29,9	360.737	12,4
Associações patronais e profissionais	5.279	5,7	65.342	2,2
Desenvolvimento e defesa de direitos e interesses	22.762	24,7	475.548	16,4
Outras atividades associativas e/ou organizações da sociedade civil	13.959	15,2	383.351	13,2
Total	**92.244**	**100**	**2.904.888**	**100**

Fonte: Adaptado de Lopez (2018).

Tabela 4. Total e percentual do pessoal ocupado em empregos formais das OSCs por região e Unidades da Federação

	OSCs		**Pessoal ocupado**	
Região	n	%	n	%
Norte	3.885	4,2	90.825	3,1
Nordeste	13.014	14,1	381,848	13,1
Sudeste	48.492	52,6	1.698.756	58,5
Sul	19.042	20,6	513.450	17,7
Centro-Oeste	7.811	8,5	220.009	7,6
Total	**92.244**	**100**	**2.904.888**	**100**

Fonte: Adaptado de Lopez (2018).

A análise detalhada desse montante destaca uma característica persistente nesse segmento ao longo das décadas: esse contingente de trabalhadores formais se concentra em cerca de 10% dessas organizações, enquanto as demais 90% são micro-organizações, dentre as quais 7% contariam com um ou dois vínculos empregatícios e 83% não apresentaram nenhum registro de vínculo formal (LOPEZ, 2018). Com base em tais informações, Gimenes, Souza e Santiago (2018) inferiram que o chamado Terceiro Setor funciona, majoritariamente, baseado no trabalho voluntário e/ou parcerias com prefeituras ou acordos com empresas privadas, realidade esta que se manteria ao longo das décadas (KISIL, 2000; PIMENTA; BRASIL, 2006), sem alteração recente, o que poderia gerar preocupação.

Considerando tais informações, é possível constatar que o campo de atuação das OSCs se caracteriza atualmente pela expansão do número de entidades juridicamente instituídas, pelo baixo percentual de trabalhadores formalmente vinculados com consequente dependência do voluntariado e pela elevação das exigências e especificidades legais ao funcionamento das organizações.

Esse conjunto de constatações demonstra ser cada vez mais específico o escopo de atuação dos gestores sociais, bem como evidencia a necessidade crescente e premente da profissionalização no setor, conforme debatido por Gimenes e outros autores em material organizado para tratar de práticas profissionais voltadas ao desenvolvimento da gestão das OSCs (GIMENES, 2020), uma necessidade apontada pelo próprio segmento com relação às demandas burocráticas e outras atividades do cotidiano institucional.

Educação não-formal como prática pedagógica: capacitação profissional e instrumento de pesquisa

O presente relato de experiência decorre de atuação docente vinculada ao curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor, ofertado por uma Universidade privada brasileira na modalidade de educação a distância e reconhecido pelo Ministério da Educação como único curso de formação superior na área em funcionamento no país. Desde 2017, atuo como docente no curso, tendo experiências em atividades como elaboração de materiais didáticos, ministração de disciplinas, coordenação do curso, orientação de pesquisas de iniciação científica e participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Com relação à última atividade, projetos de extensão são desenvolvidos por membros do corpo docente com vistas a impactar a realidade social, sendo que no caso do curso de Gestão das Organizações do Terceiro Setor tais projetos tinham o objetivo de contribuir à disseminação de informações e conhecimento técnico para ampliar a perspectiva de formação de gestores sociais, considerada a carência destacada na seção anterior deste *paper*.

Assim sendo, este relato de experiência trata do projeto "Gesta Social", do qual participei como docente na primeira edição (2018) e como coordenador na segunda edição (2019). Tal projeto foi desenvolvido por meio de parceria entre o curso de Gestão das Organizações do Terceiro Setor, a Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura do Município de Maringá e um instituto

vinculado a uma rede de TV estadual, com vistas a capacitar indivíduos atuantes em iniciativas e movimentos sociais, que carecem de fortalecimento e informações referentes à institucionalização de suas práticas e melhorias ao seu funcionamento. Em 2018 foram capacitados 126 participantes de 60 entidades e em 2019 o projeto atingiu 105 participantes de 68 entidades, entre iniciativas, movimentos, associações ou OSCs já regularmente em funcionamento, que desenvolvem ações nas áreas urbana, rural e metropolitana de Maringá e de Londrina - atingindo ao menos sete municípios e atividades nos campos da assistência social, saúde, religião, educação e defesa de direitos.

A expectativa desde projeto de extensão foi a promoção da educação não-formal ao público atendido, aos moldes da definição de Gohn (2006, p. 28) sobre o tema, qual seja:

> A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor [...].

Para tanto, a primeira reunião de cada edição do projeto foi uma roda de conversa, aberta à participação e ao diálogo para manifestações de dificuldades, tensões, limites, expectativas e necessidades por parte do público alvo. As experiências dialógicas permitiram à equipe organizadora do projeto estabelecer capacitações sobre temas relevantes à realidade social dos participantes, de modo que foram oferecidas palestras, oficinas e atividades sobre voluntariado, formalização jurídica de movimentos sociais e de associações para se tornarem OSCs, possibilidade de captação de recursos e de entendimento sobre os espaços e mecanismos pertinentes às instituições participativas, importância da capacitação para a gestão de iniciativas sociais, planejamento estratégico, captação de recursos, elaboração de projetos e os conselhos municipais, de modo geral.

Ao longo do projeto, adotou-se a estratégia de aplicação de questionários com a finalidade de compreender os ambientes interno e externo das organizações, para o que foi realizada a sistematização das respostas aos questionários com a utilização de uma técnica denominada matriz SWOT.

A matriz SWOT deriva das iniciais dos quatro aspectos considerados em sua análise: *strenghts, weaknesses, opportunities and threats*, que significam forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, em português. Essa estratégia para coleta e análise de dados permite a identificação de aspectos positivos e negativos relacionamento ao funcionamento da organização (ambiente interno) e de elementos que se configurem em oportunidades ou em ameaças percebidas no contexto onde a organização opera (ambiente externo). Ainda que Santos et al (2004) e Sertek, Guindani e Martins (2012) destaquem sua aplicação no meio empresarial, autores como Chirnev (2020), Cazumbá (2014) e Nakagawa (2020) afirmam que a SWOT é indicada às OSCs por possibilitar a compreensão de pontos de atenção e/ou a desenvolver e estimular no âmbito da organização e em seu meio de atuação, já que se pauta pela coleta de dados conjunturais e primários com vistas à prospecção de caminhos de atuação da OSC.

Em se tratando da construção do instrumento para coleta de dados, é adequado considerar as especificidades do público alvo, sendo que os participantes do "Gesta Social" apresentavam-se com distintos níveis de formação educacional, alguns até mesmo com dificuldade de leitura e interpretação, de modo que optou-se pela elaboração de questões simples. Tal estratégia é consonante com a proposta de Certo et al (2010), que elencam um conjunto de perguntas para casa elemento da matriz SWOT.

Nesse sentido, considerada uma experiência anterior de pesquisa em nível de mestrado (GIMENES, 2011) e interlocuções com o público na condição de docente do referido curso de graduação, julgou-se pertinente elaborar questões diretas, que permitissem respostas descritivas. Assim, tendo em vista os componentes da matriz SWOT, as questões que tratam das forças buscam identificar o público atendido, as atividades desenvolvidas, os recursos disponíveis e a maior vantagem da ação da entidade, movimento ou projeto. Já em se tratando de fraquezas, são relevantes dados sobre a formalização da OSC, a capacitação do pessoal, a estrutura física, a administração e o conhecimento sobre a política que rege o campo de política pública no qual a ação da entidade se insere.

Já no ambiente externo à organização, é imperioso compreender quais as oportunidades vislumbradas pelas entidades com relação ao direcionamento de ações a conselhos ou órgãos públicos, bem como potenciais contatos com empresas privadas. Por fim, no que tange às ameaças, deve-se questionar sobre a percepção com relação às políticas ou tratativas que podem afetar a atuação da organização e às ameaças que podem impactar negativamente o funcionamento da entidade, projeto ou movimento social.

De modo didático, o quadro a seguir apresenta as questões básicas oferecidas aos participantes do projeto. Com relação à aplicação do questionário, a experiência permitiu identificar que deve-se oferecer condições às respostas, como local adequado para acomodação, materiais e disponibilidade de tempo e atenção para sanar eventuais dúvidas e aguardar que os indivíduos reflitam e informem o que foi solicitado conforme seus limites ou dificuldades.

Quadro 1. Questionário-base de Matriz SWOT para o projeto de extensão "Gesta Social"

	FATORES POSITIVOS **Auxiliam o Ambiente Estratégico**	**FATORES NEGATIVOS** **Atrapalham o Ambiente Estratégico**
AMBIENTE INTERNO **(Características das Instituições)**	**FORÇAS** •Qual o público alvo do atendimento da organização? •Que atividades são desenvolvidas na organização? •Quais são os recursos materiais, financeiros e de pessoal disponíveis? •Qual a maior vantagem ou diferencial da organização?	**FRAQUEZAS** •A organização tem registro de pessoa jurídica (CNPJ)? •Existem ações para capacitação dos contratados e/ou dos voluntários? •O que precisa ser melhorado na estrutura física da organização? •Como é realizada gestão da organização? •O que você conhece sobre a política pública e a legislação relacionadas à organização?
AMBIENTE EXTERNO **(Características do Mercado)**	**OPORTUNIDADES** •Que ações porem direcionadas à política e aos conselhos para melhorar a atuação da organização? •É possível buscar contribuições de órgãos públicos? •Há possibilidade de parcerias com empresas privadas? •Que contatos anteriormente podem ser retomados?	**AMEAÇAS** •Qual o nível de influência ou participação da organização da definição da política pública? •Como a organização lida com a burocracia? •Há ameaças percebidas que podem dificultar a continuidade do atendimento?

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da alocação das respostas em cada campo, tem-se a possibilidade de realizar análises que permitam o estabelecimento de um retrato mais assertivo da gestão social investigada, consideradas três etapas pertinentes à análise dos dados, quais sejam: [1] considerar as respostas a cada pergunta de maneira específica para todo o contingente de questionários; [2] estabelecer as sínteses das questões de cada elemento (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) para analisá-lo em sua totalidade; e [3] considerar as interlocuções entre os campos presentes na matriz para compreender sua conjuntura de operação e prospectar atividades e estratégias da gestão social.

Assim, a primeira etapa da análise consiste na verificação descritiva dos conteúdos das respostas para identificar recorrências e especificidades, ao passo que a segunda etapa diz respeito à análise conjunta das respostas a cada questão de um mesmo elemento da matriz. Com relação à terceira etapa, trata-se da mais complexa e completa da análise, uma vez que, em adaptação da proposta analítica de Sertek, Guindani e Martins (2012) voltando-a ao Terceiro Setor, a expectativa é de estabelecer interlocuções entre forças e oportunidades, fraquezas e oportunidades, forças e ameaças e fraquezas e ameaças com vistas à geração de informações à tomada de decisões.

A interlocução entre forças e oportunidades oferece um retrato do atendimento da organização e seu destaque junto à comunidade onde atua, ao passo que a combinação de dados sobre fraquezas e oportunidades aponta aspectos a serem melhorados na gestão da OSC para potencializar sua interação com a sociedade. Por outro lado, quando analisados conjuntamente as forças da OSC e as ameaças externas, têm-se pontos de atenção que devem ser monitorados, pois não representam problemas momentâneos mas carecem de cuidado para não prejudicar o funcionamento da organização. Por fim, a interlocução de fraquezas e ameaças oferece informações sobre tudo o que deve ser superado ou eliminado pela OSC para evitar sua descontinuidade.

Em se tratando dos resultados, a partir deste ponto da seção são expostos achados decorrentes das análises de segunda e terceira etapas, partindo do entendimento de que a síntese da segunda etapa contempla os resultados inicialmente compilados na primeira etapa de análise. Exponho, então, as sínteses das das respostas às questões de cada elemento (forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) para compreendê-lo em sua totalidade, realizadas após a leitura de todas as respostas às perguntas individualmente (primeiro passo).

Com relação às forças, destacou-se o perfil multifacetado de organizações, iniciativas, projetos e movimentos sociais cujos integrantes participaram do "Gesta Social": há aquelas com atendimento contínuo ou pontual, para contingentes desde 20 até cerca de 1000 pessoas por mês, sendo os públicos variados, como indivíduos em situação de rua, dependentes químicos, famílias em condição de vulnerabilidade social, indivíduos que deixaram o cárcere, idosos e pacientes diagnosticados com distintas doenças e seus familiares, por exemplo. Nesse sentido, foi recorrente o destaque à perspectiva de inclusão, acolhimento e/ou reintegração social e familiar como principais resultados positivos da atuação, o que se baseia em atividades como formação intelectual e profissional, amparo social, psicológico e material, oferta de cursos para capacitação e terapêuticos e também orientações espirituais e aconselhamento familiar. Entretanto, também foi majoritária a informação de que as atividades dependem de voluntários, já que são poucas as entidades que dispõem de funcionários contratados - o que coaduna com o cenário nacional.

Quanto às fraquezas, a maioria dos participantes relatou atuar em entidades que encontram-se em processo de formalização, algumas com dificuldades diante das exigências burocráticas para registro junto ao Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), ao passo que outras já formalmente constituídas destacaram preocupação com o credenciamento junto a conselhos municipais. Outros pontos de atenção são a baixa sistematização de capacitações por conta da dependência de um voluntariado que é parcialmente oscilante e a insuficiência de estrutura adequada à atuação com relação a espaço físico, equipamentos e materiais para atendimentos, meios para locomoção de transporte do público que necessita de tal apoio e a própria condição dos recursos humanos. Ainda com relação ao último aspecto, a ausência de recursos humanos, financeiros e materiais foi destacado unanimemente como fraqueza das entidades, sendo que as especificidades da legislação se colocam como entrave tanto por se tratarem de ordenamentos jurídicos e de ordem pública quanto porque a maior preocupação dos participantes e das entidades não institucionalizadas geralmente é com a qualidade do atendimento oferecido, não com os aspectos burocráticos.

No ambiente externo das entidades, dentre os participantes do "Gesta Social" identificou-se que a maioria passou a considerar a possibilidade de participação e/ou de encaminhamento de demandas e pautas aos conselhos como repertório de atuação, o que se coloca como identificação de oportunidade de melhoria em suas ações, ainda que cerca de um quarto das entidades tenham mantido seu foco exclusivamente na realização das atividades fins. Dentre as contribuições esperadas com relação ao poder público, as entidades destacaram, majoritariamente, a necessidade de oferta de cursos profissionalizantes, de recursos financeiros e de infraestrutura, assim como a necessidade de redução ou flexibilização da burocracia para formalização da atuação e captação de recursos e a possibilidade de assessoramento às entidades que ocupam cadeiras em conselhos. Ademais, cerca de 80% dos questionários continham respostas que denotam a importância de retomar, manter ou estabelecer r parcerias com órgãos públicos e empresas privadas, o que justificaram ao afirmar que tais parcerias poderiam subsidiar a ampliação do número de atendidos e a qualidade do atendimento.

Por fim, no que tange às ameaças externas ao funcionamento das entidades, as especificidades da legislação e os entraves burocráticos foram recorrentemente citados como maior preocupação pelos participantes, que destacaram a expectativa de que o Marco Regulatório dificultará ações por não haver detalhamento sobre o prazo para vigorar ou para adequações, além de impasses com relação ao enquadramento das atividades por parte dos conselhos de políticas públicas e as exigências à constituição e ao funcionamento que são impostas pelo poder público. Cabe destacar ainda uma segunda ameaça, que remete à dificuldade para captação de recursos (relacionada, em grande medida, também à legislação), valorização do trabalho desenvolvido como algo profissional (e não apenas como caridade) e a conscientização da população (tanto para o engajamento voluntário quanto para doações) e do poder público (para redução da burocracia e apoio material).

Diante das sínteses dos principais aspectos positivos e negativos dos ambientes internos e externos expostos por integrantes de entidades sociais, é possível considerar as interlocuções entre

forças, fraquezas, oportunidades e ameaças para identificar tanto aspectos conjunturais quanto realizar a prospecção de atividades e estratégias à gestão social. Assim, exponho na sequência breves considerações acerca dos resultados do terceiro passo da análise de matriz SWOT, ou seja, as interlocuções entre forças e oportunidades, forças e ameaças, fraquezas e oportunidades e fraquezas e ameaças.

Ao observar a primeira interlocução, destacam-se como pontos positivos a multiplicidade de entidades com relação às características de funcionamento e a perspectiva de estabelecimento de diálogo com o poder público para participação na definição das políticas públicas municipais. Por outro lado, observando forças e ameaças, a despeito do compromisso social das entidades há entraves burocráticos e de ordem material que carecem de atendimento e podem dificultar a realização das atividades hoje desempenhadas.

No que tange às fraquezas e sua relação com oportunidades, os resultados evidenciam a necessidade de maior engajamento do Estado junto à estruturação e formalização das entidades, uma vez que a abertura de diálogo junto ao Executivo municipal e aos conselhos se coloca pertinente apenas às entidades que já estão institucionalizadas.

Por fim, o binômio fraquezas-ameaças evidencia que a restrição de recursos de toda natureza - físicos, financeiros, de recursos humanos e mesmo de informação - é o principal desafio às entidades, capaz, até mesmo e conforme relatado por alguns participantes do "Gesta Social", de constranger o processo de formalização ou a consecução de atividades, a ponto de se tornar, em caso extremo, impeditivo à continuidade das atividades da entidade social.

Considerações finais

Tendo em vista o contexto de fortalecimento do protagonismo social nas lutas por direitos e políticas públicas no Brasil ao longo de décadas, as OSCs se configuram, na atualidade, como importantes instituições nos debates com o Estado e como estratégias coletivas para que indivíduos em situação de vulnerabilidade tenham condições de acessar equipamentos e serviços públicos de natureza social. Contudo, a despeito do crescimento das OSCs no país, trata-se ainda de um campo incipiente com relação à gestão e à profissionalização.

Isto posto, este *paper* objetivou apresentar e discutir um relato de experiência decorrente da realização do projeto de extensão "Gesta Social", uma atividade de educação não-formal voltada a integrantes de iniciativas sociais, movimentos sociais e OSCs. De modo geral, tal objetivo foi atendido pela explanação acerca da organização do projeto, seu público atendido, os temas abordados e os resultados detalhados da análise SWOT, mas é preciso destacar, também, outros desdobramentos desta atividade.

Nesse sentido, primeiramente ressalto que o "Gesta Social" se configurou como estratégia para promoção do desenvolvimento social de comunidades locais, de modo que seu impacto tem potencial efeito sobre o funcionamento de dezenas de organizações, que atendiam milhares de cidadãos em sete municípios com população total superior a 1,3 milhão de habitantes em 2019. Assim, em âmbito social, o projeto está atrelado a ao menos quatro Objetivos do Desenvolvimento

Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), quais sejam: erradicação da pobreza (1); educação de qualidade (4); redução de desigualdades (10); e paz, justiça e instituições eficazes (16).

Com relação ao curso de Gestão das Organizações do Terceiro Setor, os resultados do projeto permitiram a delimitação de perspectivas de capacitação e se tornaram, também, fonte de informações para proposição de atividades aos acadêmicos, bem como estimularam discussões sobre os conteúdos ministrados e a necessidade de desenvolver mais projetos de ensino, extensão e pesquisa.

No que se refere especificamente à ultima perspectiva, entre os anos de 2018 e 2019, em paralelo à realização dos encontros do "Gesta Social" desenvolvi coletas de dados sobre o funcionamento de conselhos municipais de políticas públicas e a participação de membros de OSCs como representantes do segmento, de modo que a sistematização e análise decorrentes dos dados coletados por meio de triangulação permitiram inferir que tais instituições participativas são, ainda, pouco democráticas na maneira como constrangem a efetiva atuação de representantes da sociedade civil (Gimenes, 2019).

Por fim, as demandas dos participantes do projeto e a recorrente percepção da carência de profissionalização de gestores e indivíduos que atuam nas OSCs, de modo geral, balizaram uma mudança na matriz curricular do mencionado curso de graduação, a fim de contemplar em seus conteúdos as práticas profissionais pertinentes ao Terceiro Setor.

Referências

AMABILE, A. E. de N. Políticas públicas. In: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Belo Horizonte: Universidade Estadual de Minas Gerais, 2012. p. 390-391.

AZAMBUJA, D. **Teoria geral do Estado.** São Paulo: Globo, 2005.

CAZUMBÁ, N. (2014). **Matriz SWOT em organizações do Terceiro Setor.** Disponível em <http://nossacausa.com/matriz-swot-em-organizacoes-de-terceiro-setor/>. Acesso em 17 ago. 2020.

CECÍLIO, D. M.; BERNARDO, R. C.; CURI, S. D. C. **Seminário Temático em Saúde, Educação e Habitação.** Maringá: Unicesumar, 2019.

CERTO, S. C.; PETER, J. P.; MARCONDES, R. C.; CESAR, A. M. R. **Administração estratégica: planejamento e implantação de estratégias.** 3. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

CHIRNEV, L. **Análise e prospecção de problemas nacionais e locais**. Maringá: Unicesumar, 2020.

GIMENES, É. R. **Cultura política e democracia: apoio difuso e específico entre um segmento da elite não estatal do município de Maringá (PR)**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

_____. **Estado, governo e políticas públicas.** Maringá: Unicesumar, 2018.

_____. Conselhos de políticas públicas: perspectivas sobre o funcionamento em município brasileiro de médio porte. In: IV Seminário Participação Política e Democracia: Os caminhos da democracia pós-eleições de 2018, 2019, Maringá. **Anais do IV Seminário Participação Política e Democracia:** Os caminhos da democracia pós-eleições de 2018, 336-356.

_____. **Práticas profissionais para o Terceiro Setor.** Maringá: Unicesumar, 2020.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 14(50), 2006, 27-38.

KISIL, M. Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária. In: IOSCHPE, E. B. (Org.). **Terceiro Setor: desenvolvimento social sustentado.** São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 131-155.

LOPEZ, F. G. (Org.). **Perfil das Organizações da Sociedade Civil no Brasil.** Brasília: IPEA, 2018.

NAKAGAWA, M. **Ferramenta: análise SWOT (clássico)**. 2020. Disponível em <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/ME_Analise-Swot.PDF>. Acesso em 17 ago. 2020.

PIMENTA, S. M.; BRASIL, E. R. Gestores e competências organizacionais no Terceiro Setor em Itabira-MG. **Gestão e Regionalidade**, 64, 2006, p. 78-89.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, M. de M.; COELHO, G. M.; SANTOS, D. M. dos; FELLOWS FILHO, L. Prospecção de tecnologias de futuro: métodos, técnicas e abordagens. **Parcerias Estratégicas**, 19, 2004, p. 189-229.

SCHERER-WARREN, I. **Redes emancipatórias:** nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: Appris, 2012.

SERTEK, P.; GUINDANI, R. A.; MARTINS, T. S. **Administração e planejamento estratégico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, 8(16), 2006, p. 20-45.

SATÉLITE DAS SETE NASCENTES: ENGAJAMENTO COMUNITÁRIO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Luís Delcides Rodrigues da Silva[1]
Fátima Kian[2]

Introdução

A presente pesquisa trata sobre a participação da comunidade pela preservação das sete nascentes na Cidade Satélite Santa Bárbara. Esse envolvimento tem a sua importância para a melhoria da qualidade do ar, especialmente para evitar possíveis danos ao solo e as estruturas das casas.

O objetivo deste estudo é apresentar a importância da preservação das nascentes, principalmente os efeitos de uma especulação imobiliária onde simplesmente ignoraram as reservas florestais nativas, edificaram alamedas, passagens de servidão para moradores e desprezando um corredor natural para a circulação das espécies.

Para tratar sobre esse entendimento a pesquisa foi pela coleta de dados. Nesse trabalho serão apresentados dados verificados por documentos dispostos em bancos de dados da internet, especialmente os mapas com a identificação das nascentes e o plano diretor estratégico elaborado durante a gestão do Prefeito Fernando Haddad.

Destaque para a pesquisa em profundidade, por meio de entrevistas, especialmente com os gestores do CEMAIS – Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social. O grupo iniciou através da reunião de alguns moradores, após estudarem um pouco mais sobre a área habitada e viram a necessidade em suprir as lacunas de informações referentes as documentações e a construção do condomínio em área de mananciais.

De uma necessidade local, o grupo se firmou ao cuidar das questões ambientais da região de São Mateus e ao longo desta pesquisa, será apresentada a importância do CEMAIS na luta e preservação do meio ambiente na região de São Mateus.

Quanto a pesquisa qualitativa, foi através da leitura de um documento, fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso elaborado durante a graduação em geografia de um dos membros do CEMAIS em 2011. Este documento hoje é um referencial para apresentar os projetos e também as características do solo da região localizada na parte oriental da Zona Leste da Cidade de São Paulo.

Outra ação a destacar é o projeto Horta na Praça. Este libelo mostrará não apenas uma ação de sustentabilidade e agricultura urbana focada na comercialização de hortifrutigranjeiros e espécies naturais, mas um engajamento educacional e toda a comunidade envolvida no plantio e no cuidado dessas folhagens.

[1] Graduando em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Jornalista, e-mail: luisdelcides@gmail.com
[2] Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC), e-mail: fatima.kian@ufabc.edu.br

Cidade Satélite Santa Bárbara e o contexto histórico

Dos primeiros loteamentos no final dos anos 1960, em um contexto totalmente diferente do atual – comércio intenso, circulação densa de automóveis e inúmeros condomínios – era apenas uma imensidão verde em meio as poucas habitações da Cidade São Mateus, localizada na parte oriental da Zona Leste da cidade de São Paulo.

Um lugar novo, recém habitado e com pouquíssimos moradores. De acordo com Silva[3] aposentada, moradora da região há quase 52 anos, na Rua Ursa Menor havia apenas o escritório da Companhia Saad do Brasil, a empreendedora que comercializava as casas recém edificadas na região e mais algumas residências.

Ao longo do tempo, o novo bairro tomou forma e iniciaram as primeiras moradias e os tímidos primeiros pontos comerciais. Por ser uma região bastante alta, haviam algumas dificuldades para o abastecimento e especialmente a coleta de água e esgoto.

De acordo com antigos moradores, a instalação do sistema de distribuição de recursos fluviais e a coleta de rejeitos foi instalada na metade dos anos 1980, cerca de 15 anos depois dos loteamentos de quase toda a região.

Devido a sua proximidade com as grandes avenidas, Sapopemba, Ragueb Chofi e as ligações alternativas com a Avenida Aricanduva, através das avenidas Satélite e Forte do Leme, o bairro tomou proporções comerciais e as vias residenciais, deram lugar as salas comerciais, com importantes lojas, escritórios e serviços.

Atualmente a Cidade Satélite Santa Bárbara, especialmente a avenida Satélite, Rua Cadência e parte da Rua Ursa Menor, está ligada a intensidade comercial de São Mateus, onde forma um potente centro comercial ao interligar com a avenida Sapopemba, Praça Felisberto Fernandes, parte da Avenida Ragueb Chofi e Mateo Bei.

A especulação imobiliária e a preservação das sete nascentes

O bairro Cidade Satélite Santa Bárbara possuía 22 nascentes, de acordo com as informações de moradores da localidade. Com o avançar do tempo, as melhorias da região, especialmente com a instalação dos sistemas de água e esgoto, as caixas d'água instaladas pela antiga Companhia Saad do Brasil foram abandonadas e os espaços ocupados por esses reservatórios deram lugar a novas ocupações.

As empreendedoras da região, através de promessas de ocupação das áreas para fins sociais, simplesmente inverteram e construíram seus empreendimentos e resolveram explorar os espaços para a comercialização. Com isso, várias nascentes foram mortas e no lugar desses espaços foram erguidos edificações, prédios e casas.

Preocupados com essa questão da preservação das poucas nascentes restantes, alguns moradores, especialmente pessoas ligadas a educação ambiental, como Sueli Rodrigues, pedagoga, ao formar uma

[3] Alice Dias da Silva, aposentada, 80 anos. Moradora da Rua Ursa Menor desde 28 de junho de 1969.

Comissão de Meio Ambiente do Condomínio Parque Residencial Santa Bárbara , um conglomerado de prédios localizado no referido bairro formado por 1,2 mil unidade e com cerca de 5 mil moradores.

Na área do Residencial, após estudos técnicos, foram detectadas quatro nascentes. A outra batalha de Sueli e outros técnicos foi pela preservação das outras nascentes localizadas na região, dai a intensa luta pela criação do Parque das Nebulosas, onde há também mais 3 nascentes.

A prefeitura, por meio da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente, encampou a luta da Comissão de Meio Ambiente, o qual deu origem ao CEMAIS – Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social. Essa iniciativa do CEMAIS, estimulou os moradores a cuidar da preservação de mais duas áreas na cidade Satélite: uma entre as ruas Castor, Antares e Tritão e outra na Praça Edgar Carioca de Araújo, localizada entre as ruas Oberon, Umbriel e Plutão.

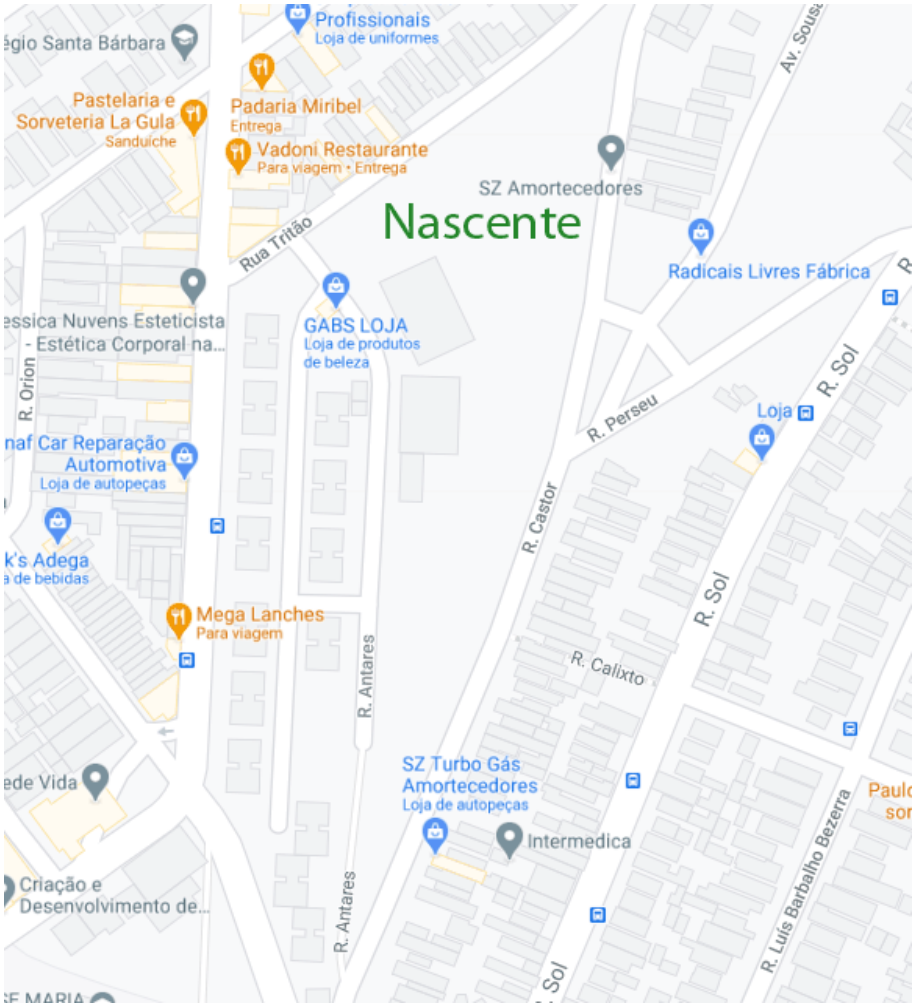


Figura 6 - Nascente entre as Ruas: Tritão, Castor e Antares- fonte: Google Maps – Disponível em : https://www.google.com/maps/place/R.+Nebulosas,+729/@-23.6092444,-46.4623919,18z/data=!4m5!3m4!1s0x94ce689821e6a51f:0x574442aeda49c4a5!8m2!3d-23.611047!4d-46.4597571.

Figura 7 - Mapa da cidade Satélite Santa Bárbara e as nascentes devidamente numeradas - fonte: CARTOframes Disponível em: https://hezbolago.carto.com/viz/61f2d082-5c01-11e5-8050-0e73ffd62169/public_map

No título deste libelo encontra-se a palavra sete nascentes. Após longas pesquisas, entrevistas com moradores, técnicos e consulta aos mapas cartográficos, foi localizado o CARTOframes[4] e neste deu a consistência para ambos os autores, além de necessária quanto ao número de nascentes existentes na região. São 11, de acordo com a numeração exposta no mapa.

CEMAIS

Ao ver a necessidade de esclarecer os moradores sobre a construção de uma unidade habitacional cravada em uma reserva ecológica, riquíssima em espécies, mata nativa, mamíferos e aves, Sueli Rodrigues[5] e outros moradores tomaram a iniciativa e resolveram estudar um pouco mais sobre a área.

O conjunto residencial mencionado no parágrafo anterior chama-se Residencial Santa Bárbara e está localizado na Cidade Satélite Santa Bárbara, bairro localizado no Distrito de São Mateus, conforme a posição demonstrada na figura a seguir:

[4] Novo Mapa hidrográfico da Cidade de São Paulo. Projeto de Revisão do traçado dos córregos e revisão das bacias hidrográficas e nascentes dos rios urbanos da cidade de São Paulo. CARTOframes. Disponível em: https://hezbolago.carto.com/viz/61f2d082-5c01-11e5-8050-0e73ffd62169/public_map Acesso em 19 de fev. de 2021.

[5] Sueli Rodrigues é moradora do Condomínio Residencial Santa Bárbara, idealizadora do CEMAIS - Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social e atualmente participa da comissão de meio ambiente da subprefeitura de São Mateus e atua no projeto Horta na Praça, localizado na Rua Escorpião x Gêmeos na Cidade Satélite Santa Bárbara.

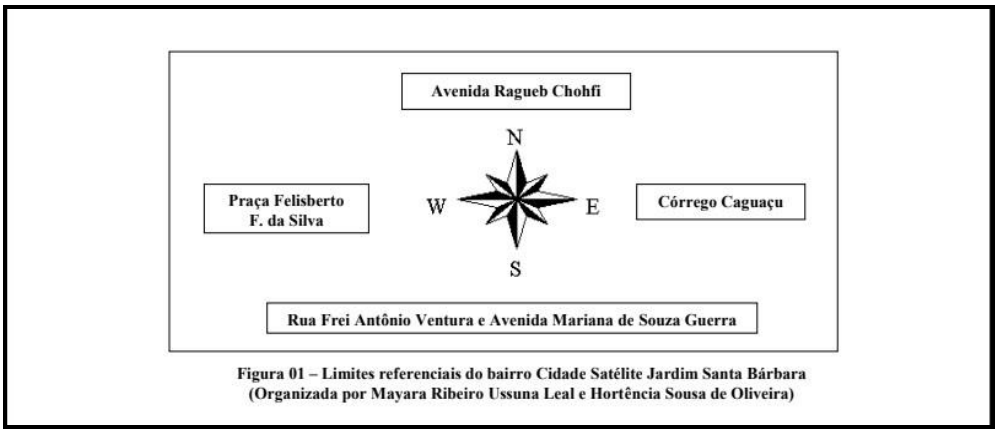


Figura 01 – Limites referenciais do bairro Cidade Satélite Jardim Santa Bárbara (Organizada por Mayara Ribeiro Ussuna Leal e Hortência Sousa de Oliveira)

Figura 8 - Limites Referenciais da Cidade Satélite Santa Bárbara - Fonte: Diagnóstico da Reserva Ambiental do Condomínio Parque Residencial Santa Bárbara (Sá, *et.al.*,2011, p.15)

De acordo com Sá, et.al (2011, p.20), quando o grupo de moradores levantou as informações documentais referente a aquisição do terreno onde atualmente encontra-se o Residencial, e nestas havia um Termo de Responsabilidade de preservação de Reserva Legal - a denominada Reserva Florestal Obrigatória – pela Secretaria Estadual de Meio Ambiente (Processo nº 72.015/91) , neste título consta sobre a limitação de uso do espaço – cerca de 41.958 m² de terreno - e esta não poderia promover qualquer exploração ou uso sem autorização do órgão ambiental competente.

A *contrario sensu,* conforme documentos registrados em cartório, a área de 126.730 m² consta como legalizada. Como a edificação dos blocos foram feitas em área de manancial, estas trouxeram vários problemas ambientais para a região (GAMBA, *et.al*, 2011, p. 20).

Conforme descreve Sá , et.al (2011), após as inúmeras dúvidas dos moradores, em 1998, iniciou os primeiros passos de uma Comissão de Meio Ambiente e esta, no ano de 2003, tornou-se o Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social (CEMAIS), constituído juridicamente como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).Atualmente possui representação no Conselho Regional de Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz da Subprefeitura de São Mateus.

Em meio ao impasse entre condomínio e poder público, ao fazer referência à responsabilidade da preservação da área florestada localizada no entorno do conjunto, o CEMAIS, com vistas a garantia pra proteção dos mananciais, desenvolveu um projeto para a criação de um parque (SÁ, 2011, p. 23).

O projeto foi encaminhado para a Plenária do Plano Diretor Estratégico em 2007, acompanhado por 1800 assinaturas de moradores do entorno da área de estudo. Importante destacar que a Reserva Obrigatória não integra a área comum e até o momento a discussão sobre a preservação da área encontra-se em aberto (SÁ, 2011, p. 24).

Horta na praça

De acordo com Rodrigues, et. al. (2019, p.107) as praças públicas foram criadas para as mais diversas funções socioambientais e estas proporcionam o contato do ser humano com o meio ambiente natural para convívio entre as gerações.

Quanto maiores são as cidades, a necessidade desses espaços multifuncionais é fundamental para a convivência. Além das demandas por recursos naturais, a produção de alimentos e suprimentos desses instrumentos, embora seja uma produção bastante diminuta.

Ao perceber o risco iminente de ocupação da praça, o CEMAIS e Rodrigues (2019, p.107) optou em elaborar o projeto Horta Na Praça, juntamente com os técnicos Bruna Carvalho, bióloga e José Ulisses Bezerra de França, consultor. Além do apoio do Colégio Souza Gouveia e da empresa G. Security, Condomínio Residencial Santa Bárbara, vizinhos e comerciantes do entorno da praça.

Após uma extensa tramitação nos órgãos públicos, a autorização foi solicitada para o desenvolvimento do projeto sob o número 5/PR-SM/2017 e esta foi publicada. Conforme Rodrigues, et.al (2019, p. 107-108):

> ... Este projeto consistiu na preservação da área e na possibilidade de geração de emprego e renda a partir da produção de alimentos orgânicos, ervas medicinais, cultivos de plantas e flores para ornamentação e jardinagem, recebimento adultos e crianças em idade escolar para aulas de educação ambiental na prática na capacitação de interessados em atuar nos temas desenvolvidos no projeto, utilizando técnicas de cultivo orgânico, sem receber apoio do poder público, conta com doações de parceiros e financiamento da própria entidade.

A implantação do projeto, vários animais passaram a habitar a praça e os resultados do trabalho exercido desde 2017 é bastante promissor, com 33 espécies, ao mencionar as hortifruti: alface, beterraba, cenoura, escarola, feijão, alimentos convencionais, capuchinha, jambu , ora-pro-nóbis, PANCs, alfazema, babosa , alecrim, manjericão, poejo, melissa, anis, citronela e confrei medicinais (RODRIGUES, 2019, p.108).

A produção do projeto Horta na Praça é oferecida para os moradores do entorno e a sua relevância pode ser constatada pelas visitas monitoradas, comercialização dos produtos e a participação da comunidade nas atividades propostas pelo propósito educacional focado na preservação do meio ambiente.

O engajamento comunitário e a educação ambiental

Com os projetos encampados pelo CEMAIS, há um pacto entre os moradores, especialmente na preservação das reservas localizadas na Cidade Satélite Santa Bárbara. Desde a senhora que chama a atenção do transeunte, que despeja entulho no espaço entre as ruas antares x Tritão e Castor até uma situação de um morador da Rua Libra, que despejava rejeitos na esquina com a Rua Nebulosas.

O CEMAIS despertou esse engajamento não apenas com o condomínio. Também resultou em lutas incessantes, especialmente na criação do Parque Municipal das Nebulosas, que foi fruto de abaixo-assinado e encaminhamento para as sessões da Câmara dos Vereadores da Cidade de São Paulo.

Conforme o processo nº 01-688/2013, tanto a criação do Parque das Nebulosas quanto a reserva florestal do Parque Residencial Santa Bárbara constam no Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo[6].

De acordo com o ofício de número 318/05, registrado na folha 208[7], sobre o estudo de domínio das áreas, com todas as especificações, dados técnicos. Também é preciso salientar sobre os outros programas de educação ambiental capitaneados pelo CEMAIS, como os cultivos das sementeiras da avenida Mateo Bei, antes da reforma das calçadas.

A educação ambiental não está apenas no plantio. Mas na conscientização, no cuidado de cada voluntário do CEMAIS tem ao olhar para as questões ambientais ligadas a São Mateus. Mesmo com a mudança nas calçadas da Avenida Mateo Bei, o CEMAIS lidera vários projetos, como o Horta na Praça, localizado na Rua Gêmeos, com o cultivo e a venda de hortaliças cultivadas no próprio espaço.

Considerações Finais

A vocação comercial de São Mateus e a sua intensidade ganhou a Avenida Satélite, a principal via da Cidade Satélite Santa Bárbara. Além das Ruas Cadência e parte da Rua Ursa Menor. Estas vias formam um potente centro comercial e interligam com a avenida Sapopemba, Praça Felisberto Fernandes, parte da Avenida Ragueb Chofi e Mateo Bei.

Portanto, o CEMAIS – Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social além das quatro nascentes do condomínio, tem o projeto Horta na Praça e este serve de incentivo para a preservação de outras duas áreas na cidade Satélite: uma entre as ruas Castor, Antares e Tritão e outra na Praça Edgar Carioca de Araújo, onde há uma presença efetiva dos técnicos da Subprefeitura de São Mateus.

O Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social (CEMAIS), é constituído juridicamente como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). E atualmente conquistou a representação no Conselho Regional de Meio Ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz da Subprefeitura de São Mateus.

Diante do impasse entre condomínio e poder público, ao fazer referência à responsabilidade da preservação da área florestada localizada no entorno do conjunto, o CEMAIS, com vistas a garantia pra proteção dos mananciais, desenvolveu um projeto para a criação de um parque e atualmente a Cidade Satélite conta com quatro áreas preservadas: Parque das Nebulosas, Horta na Praça, Mata ciliar da Rua Sagitário e Escorpião – localizada dentro do Condomínio

[6] Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo. Processo nº 01-688/2013.
[7] Referente ao estudo de domínio para a criação da reserva florestal do Residencial Santa Bárbara.

Residencial Santa Bárbara - e o quadrilátero compreendido das ruas Tritão, Castor e Antares, cuidado pelos próprios moradores.

Com a implantação do Horta na Praça, os animais passaram a habitar a praça e os resultados do trabalho exercido desde 2017 são satisfatórios. Atualmente são 33 espécies cultivadas e comercializadas. A produção do projeto é oferecida para os moradores do entorno e a sua relevância pode ser constatada pelas visitas monitoradas, comercialização dos produtos e a participação da comunidade nas atividades propostas pelo propósito educacional focado na preservação do meio ambiente.

Portanto, a educação ambiental não está apenas no plantio. Mas na conscientização, no cuidado de cada voluntário do CEMAIS tem ao olhar para as questões ambientais ligadas a São Mateus. Mesmo com a mudança nas calçadas da Avenida Mateo Bei, o CEMAIS lidera vários projetos, como o Horta na Praça, localizado na Rua Gêmeos, com o cultivo e a venda de hortaliças cultivadas no próprio espaço, Parque Nebulosas e a preservação da mata nativa localizada no Condomínio Residencial Santa Bárbara.

Referências Bibliográficas

SÁ, C. S., GAMBA, C., SANT'ANNA, F. M. & SANTOS, S. D. V. **Diagnóstico da Reserva Ambiental do Condomínio Parque Residencial Santa Bárbara**. Curso de Geografia — CEMAIS- Centro de Estudos do Meio Ambiente e Integração Social/ Secretária Municipal do Verde e Meio Ambiente (SVMA)- PMSP. São Paulo: Faculdade Santa Izildinha – FIESI/UNIESP, 2011.

RODRIGUES, S., CARVALHO, B., FRANÇA, J. U. B., CEMAIS, Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social. **Horta na Praça – Pioneirismo em São Mateus**. 10º Conferência Internacional de Educação Ambiental e Sustentabilidade. São Paulo: Edições SESC, 2019.

_____ Membro e Diretora do CEMAIS, Centro de Estudo de Meio Ambiente e Integração Social, 2021.

Eixo Temático

Organização pedagógica da escola moderna e seus profissionais

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Emerson Pereira Branco[1]
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse[2]

Introdução

A Educação pode ser considerada como um instrumento de promoção da justiça social, influenciando diretamente na cultura e no modo de vida de toda a população de um país. A globalização, os avanços científicos e tecnológicos trazem modificações constantes na vida em sociedade e, consequentemente, acarretam a necessidade do repensar na escola pública, no seu papel e no trabalho dos educadores, frentes as novas realidades vivenciadas pelos educandos.

O presente estudo tem o objetivo de abordar sobre a gestão escolar e seu papel na organização das instituições escolares, além de suas influências na permanência do aluno e no seu sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Nesse horizonte, investiga a importância da gestão democrática e da participação efetiva da comunidade escolar nas tomadas de decisões.

Cabe frisar que esses aspectos são fundamentais para que a escola tenha uma organização dos espaços pedagógicos que favoreçam o trabalho dos professores e as práticas pedagógicas. Desse modo, a tomada de decisões compartilhada e uma adequada organização escolar podem favorecer um melhor aproveitamento das aulas pelos alunos, resultando, assim, numa educação de qualidade, de forma também que a evasão e o abandono escolar sejam diminuídos consideravelmente.

É importante destacar que a liderança e a postura do gestor são fundamentais na construção da gestão democrática, de forma a dividir as responsabilidades, não apenas na tomada de decisões, mas também no desenvolvimento das ações, visando o bom andamento das aulas e a superação das demandas e desafios.

A (re)organização escolar e o repensar das práticas pedagógicas se fazem necessárias, especialmente, pelas mudanças que no mundo ocorrem, tendo em vista que a sociedade apresenta realidades mutáveis. Diante desse contexto, a comunidade escolar, no âmbito da gestão democrática, necessita refletir sobre gestão e a organização da escola, visando um ensino que atenda as demandas de alunos e professores.

[1] Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí. Docente da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. E-mail: ems_branco@hotmail.com.
[2] Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus Paranavaí. Pedagoga do município de Nova Esperança e professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: coordlilianfavaro@gmail.com.

Evidentemente as escolas possuem muitas especificidades, contudo, devem buscar uma gestão e organização que possibilite avanços na qualidade do ensino, objetivando melhor aprendizado do aluno, e também minimizar a evasão. Dessa forma, como a gestão e a organização podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem, na evasão, no desempenho e na qualidade da educação?

Nessa perspectiva, este estudo tem o objetivo de conhecer as nuances em torno da gestão democrática, e como a organização pode melhorar a qualidade da educação e a diminuição da evasão escolar, contribuindo para a permanência e sucesso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Gestão Escolar Democrática

A gestão escolar tem papel fundamental na organização da escola, para que possa proporcionar ao aluno, recursos e meios, visando um ensino de qualidade, corroborando não apenas para o direito da efetivação de suas matrículas, mas também sua permanência evitando a evasão e o abandono escolar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 3º, o ensino deverá ser ministrado com base em uma série de princípios, entre eles a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (Lei n. 9.394, 1996).

Pasquini e Souza (2015) consideram que a gestão democrática é o meio pelo qual todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem discutem, deliberam, planejam, solucionam problemas e articulam ações voltadas ao desenvolvimento da escola e do aluno. Entretanto, ela ocorre gradativamente, e como afirma Gadotti (2004, p. 04), "demanda tempo, atenção e trabalho".

Consoante, Antunes (2002) afirma que a gestão democrática deve ser entendida como meio de mudar o caráter da escola pública. Nesse ínterim, é preciso repensar sua função social e reconhecer a diversidade, assim como os problemas e desafios inerentes ao ato de ensinar, considerando a escola não como ponto de chegada, mas como de partida para a superação das mazelas e desigualdades sociais.

Paro (2016) ressalta que a elucidação dos condicionantes presentes no âmbito escolar, pode ser a partir consideração dos seguintes aspectos: a estrutura organizacional; a real distribuição hierárquica dos que atuam no interior da instituição de ensino; os mecanismos de ação coletiva; as relações interpessoais; entre outros. Tais aspectos estão diretamente interligados a gestão escolar democrática.

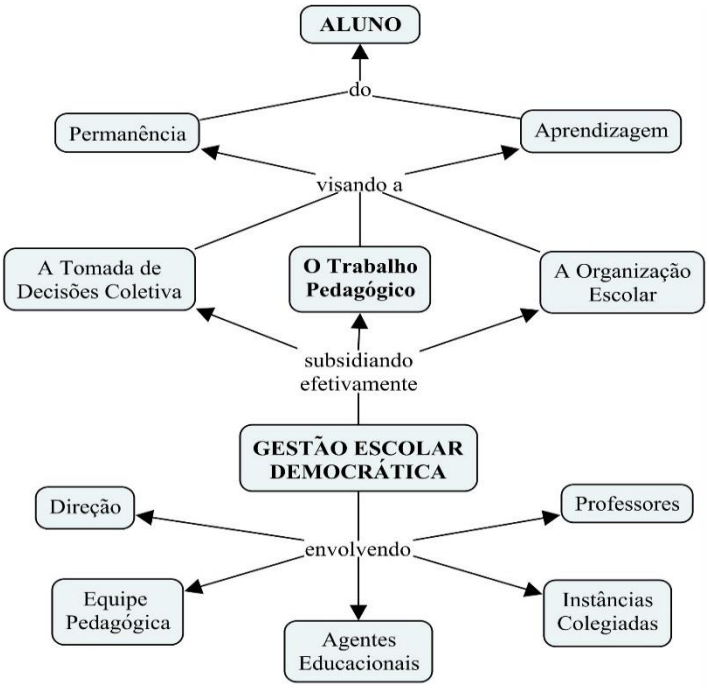
Nesse horizonte, a gestão democrática, contando com a participação efetiva da comunidade escolar pode favorecer consideravelmente a boa organização da instituição. Assim sendo, demandas importantes, como as questões financeiras e as pedagógicas, quando geridas pelo diretor com apoio dos educadores, são executadas/resolvidas de forma conjunta, de maneira, em geral, justa e eficiente, atendendo todos os setores e necessidades da escola.

De modo similar, Libâneo (2008) afirma que a gestão escolar visa: garantir as condições, os meios e os recursos necessários ao melhor funcionamento da escola, sobretudo, do trabalho em sala de aula; promover o envolvimento dos professores e funcionários por meio da participação, fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem.

Para o autor, a participação é a principal forma de assegurar a gestão democrática, proporcionando o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. Além disso, promove melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações entre escola e comunidade, e favorece uma aproximação maior entre educadores, alunos e pais.

Face ao exposto, a Figura 1 apresenta uma organização escolar, com base nos princípios da gestão escolar democrática, tendo como foco principal a aprendizagem e a permanência do aluno na escola.

Figura 1. Organização escolar tendo o aluno como foco.



Fonte: os autores (2021).

É importante destacar, conforme Figura 1, que a atuação das instâncias colegiadas como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), o Grêmio Estudantil e o Conselho Escolar, com a equipe diretiva e os educadores são instrumentos fundamentais para a gestão democrática. De forma geral, favorece a participação de toda a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem, assim como na tomada de decisões, facilitando as ações coletivas, fugindo da centralidade das responsabilidades apenas na pessoa do diretor.

Não obstante, a permanência e o sucesso do aluno no processo de ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados com a gestão e a organização escolar. Nessa perspectiva, a gestão democrática é essencial para uma organização escolar que atenda às necessidades de alunos e professores. Isso posto, toda a comunidade deve estar engajada: direção, equipe pedagógica, agentes educacionais, professores e instâncias colegiadas, obviamente com a participação de alunos e pais.

Ciseski (1997) acredita que a gestão democrática não proporciona apenas a melhoria do gerenciamento da escola, corrobora também para a qualidade do ensino. Para a autora, o clima de cooperação estabelecido numa gestão colegiada, melhora as relações entre alunos e professores, facilitando o processo de ensino e a aprendizagem.

De acordo com Paro (2002), sem a aceitação mútua na relação e como ideal a ser constantemente perseguido, dificilmente haverá verdadeira ação democrática. Isso indica que é preciso uma concepção democrática, de aceitação do outro como legítimo sujeito, a orientar todas as condutas e a impregnar todos os espíritos na escola.

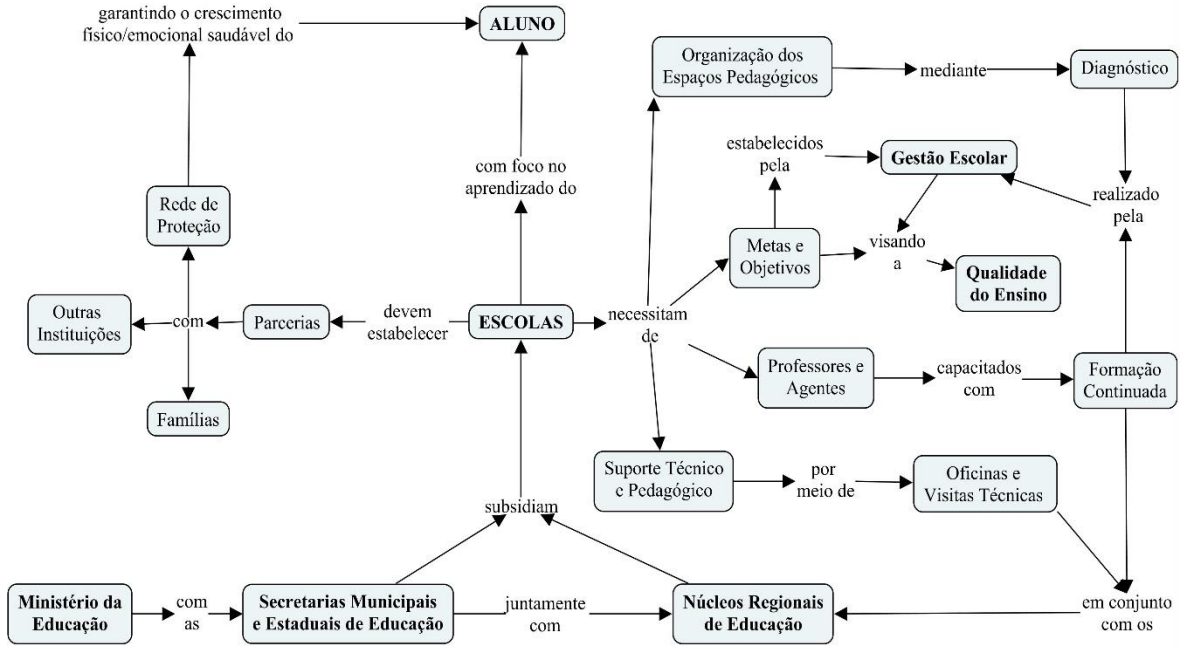
Para Lima, Oliveira e Sá (2003, p. 63), "a influência é uma força psicológica, uma decorrência da interação entre pessoas, em que uma age de maneira a modificar o comportamento das outras, de maneira intencional". Nesse contexto, o gestor deve agir de modo a fortalecer a participação dos educadores, assim como das Instâncias Colegiadas, dos pais e dos próprios alunos, concebendo-os como potenciais e reais agentes de transformação. Cabe frisar que o diretor deve atuar de maneira transparente em todos os aspectos, sejam eles administrativos, pedagógicos e/ou financeiros.

É oportuno acentuar que a organização escolar deve ser um sistema que agrega pessoas, com ações intencionalmente planejadas, considerando as interações sociais e as relações da escola com o contexto histórico, sociocultural e político. Portanto, por meio da gestão democrática o processo de tomada de decisões é realizado coletivamente, possibilitando a toda comunidade escolar o envolvimento nas ações, potencializando um sentimento de pertencimento e maior envolvimento nas práticas colaborativas.

Em outro aspecto, é importante destacar que a escola também deve atuar com parceria com outras instituições, especialmente com sua mantenedora para que seu objetivo principal, o aprendizado do aluno, seja alcançado. A Figura 2 apresenta o suporte escolar e a relação da escola com outras instituições.

Conforme exposto na Figura 2, o Ministério da Educação, as Secretarias de Municipais e Estaduais de Educação, e os Núcleos Regionais de Educação são fundamentais para subsidiarem o trabalho das escolas. Há de se considerar que esses órgãos devem auxiliar as instituições de ensino na manutenção e organização dos espaços pedagógicos, na capacitação de professores e agentes educacionais, garantindo suporte técnico, financeiro e pedagógico, além de contribuir no estabelecimento de objetivos e metas.

Figura 2. Suporte escolar e relações fundamentais



Fonte: os autores (2021).

No que tange a permanência e o sucesso escolar do aluno, as escolas devem promover parcerias com outras instituições, sejam públicas ou privadas, inserindo-se também na Rede de Proteção de Crianças, Adolescentes e Jovens, com o envolvimento do Ministério Público, Conselho Tutelar, Polícia Militar, entre outros, e certamente das famílias.

Libâneo (2008) assevera que os educadores enfrentam mudanças profundas no contexto escolar, motivadas por questões econômicas, políticas, culturais e geográficas. Nesse cenário, o ensino tem sido influenciado por uma série de fatores: alterações na legislação educacional e nos currículos; na organização das escolas, incluindo novas formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação, entre outros; introdução de novos recursos didáticos tecnológicos como televisão, vídeo, computador, internet; desvalorização da profissão docente.

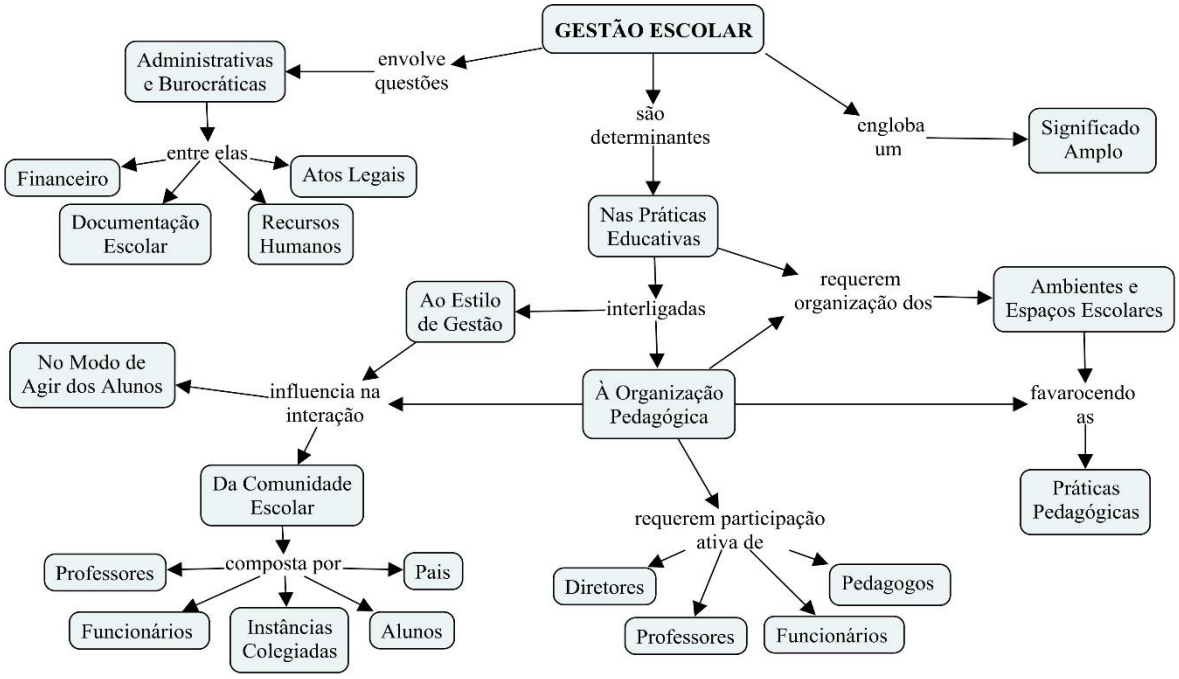
Para o autor, isso acarreta mudanças na organização escolar e na identidade profissional do professor. Como resultado, as escolas precisam (re)organiza-se para promover a mudança, mas respeitando os significados, os valores, as atitudes, as práticas e as pessoas.

Diante dessas considerações, pode-se inferir que o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem, depende muito da gestão e da organização escolar. Ademais, o papel da equipe diretiva e da equipe pedagógica é fundamental para se alcançar um trabalho docente que atenda às necessidades dos alunos. Vale lembrar que o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo, financeiro e pedagógico da escola. Contudo, conforme explicita Bruno (2015, p. 40), "é necessária uma participação maior dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam".

Portanto, para que o trabalho pedagógico seja adequado, a escola necessita ter uma organização que atenda as demandas de educadores e educandos; possuir materiais e equipamentos

bons e suficientes para que funcionários, pedagogos e professores desenvolvam plenamente suas atividades; manter os espaços e ambientes pedagógicos organizados; ter regras e funções definidas e explícitas, tanto para alunos como para os profissionais da educação; secretaria e documentação organizadas; corpo docente e funcionários capacitados; transparência na aplicação e execução dos recursos financeiros; entre outros. A Figura 3 evidencia uma série de relações envolvidas com a gestão e com a organização escolar:

Figura 3. Relações da gestão escolar no contexto das escolas



Fonte: Os autores (2021).

Em suma, a escola é uma instituição social com objetivos definidos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos por meio de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores), para se constituírem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A gestão democrática deve, então, buscar uma organização escolar necessária que favoreça melhores condições de realização do trabalho docente. Há, assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola, a organização e gestão do processo de trabalho, de forma que os meios estejam em função dos objetivos em prol do processo de ensino e aprendizagem e do sucesso do aluno (Libâneo, 2008).

Evasão: causas e os desafios para a gestão escolar

Dentre as questões que demanda preocupação e ações por parte da gestão escolar encontra-se a evasão dos alunos. Infelizmente, nas últimas décadas o número de estudantes que se evadem

da escola tem aumentado significativamente. Dessa forma, configura-se um sério problema que dificulta o aprendizado de crianças, adolescentes e jovens que estudam na Educação Básica.

Com relação aos fatores que dificultam o aprendizado dos alunos, que podem ser intra ou extraescolares, Braslavsky (2004) considera que quando se trabalha em conjunto internamente é mais fácil buscar parcerias externas. Dessa forma, o sucesso da educação escolar terá maiores êxitos quando houver alianças da escola com as famílias e com outras instituições que são importantíssimas na superação de grandes demandas como a violência, a drogadição, a reprovação, a evasão e o abandono escolar, entre outras.

Segundo Ferreira (2019) a evasão é considerada como um fracasso das relações sociais que se expressam, muitas vezes, na realidade desumana que vivencia o aluno em seu cotidiano, assim como, no âmbito escolar. Consoante, Machado (2009) acredita que combater a evasão é tratar, também, do fracasso escolar, tendo em vista, sobretudo, que o aluno não obteve sucesso em sua trajetória. Para Borja e Martins (2014) a evasão, independentemente de suas causas, seja ela em escolas públicas ou privadas, é um fenômeno social complexo que acarreta graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas.

Vale lembrar que a Constituição Federal de 1988 afirma que:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, grifos nossos).

É importante destacar que a LDB está em consonância com a Constituição Federal, ao estabelecer em seu Artigo 22 que: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Lei n. 9.394, 1996).

Nesse contexto, a legislação brasileira ampara o direito, de todas as crianças, adolescentes e jovens, garantindo o acesso à Educação Básica, para desenvolver sua cidadania, e se prepararem para o trabalho e para a vida em sociedade. Contudo, é preciso ir além, mais do que garantir o acesso à educação, assegurar a permanência e a conclusão do aluno em seus estudos. Nesse sentido, a gestão escolar tem papel fundamental para combater a evasão.

É oportuno frisar que a escola sozinha não consegue resolver todas as mazelas sociais, necessitando de parcerias para atingir seus objetos, entre eles a redução da evasão. Nesse âmbito, o trabalho em rede é uma forma de viável para se desenvolver ações mais contundentes, visando garantir o acesso e a permanência dos alunos nas escolas, bem como resgatar aqueles que se já evadiram. Assim sendo, a Escola, o Ministério Público, o Poder Judiciário, o Conselho Tutelar e a Assistência Social são algumas das instituições que ganham grande importância e relevância, seja no acolhimento das vítimas de ações prejudiciais, assim como no trabalho de prevenção, visando assegurar ao aluno um desenvolvimento físico, psíquico e emocional saudável.

Em outro aspecto Fornari (2010) destaca que não se pode ignorar a situação socioeconômica em que os alunos e suas famílias se encontram. Pois, o fracasso escolar depende, dentre outros fatores, da condição econômica e social em que o aluno se encontra, além da capacidade ou vontade individual, ou de sua família. Para o autor, negar estes aspectos é desconsiderar que a escola está inserida num contexto social, político, econômico, cultural que, enquanto influencia, também recebe influências.

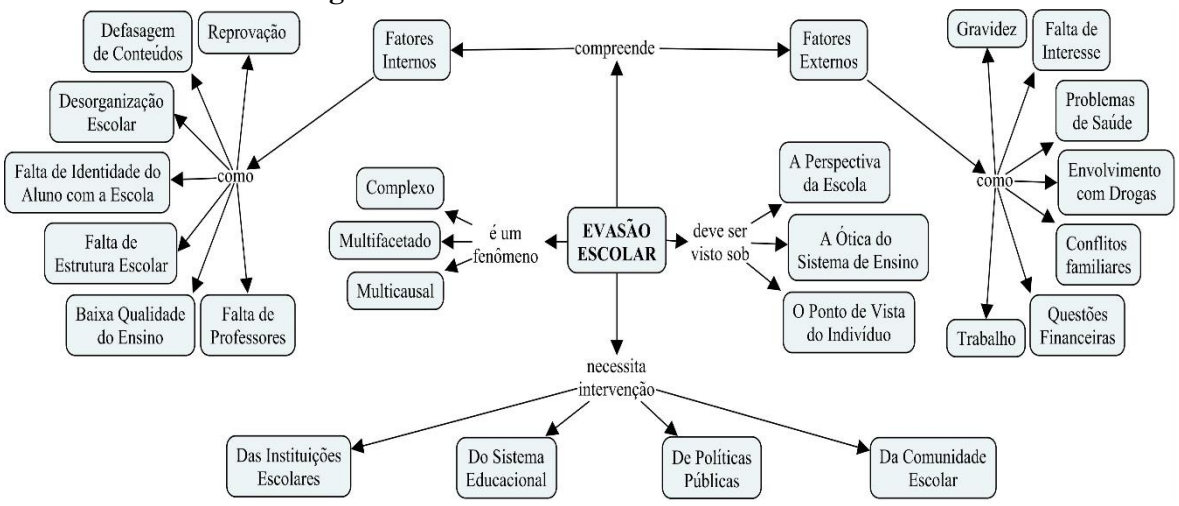
Sobre o **trabalho em rede**, Bordignon (2009) evidencia que a lógica das redes estabelece princípios essenciais para a criação de vínculos sistêmicos. Assim, a organização dos sistemas em rede constitui, ao mesmo tempo, a interdependência e a articulação entre eles, formando um todo maior, sem, entretanto, interferir na autonomia de cada uma das instituições constituintes.

Nessa perspectiva, a gestão escolar deve propiciar meios para que a escola participe da composição das **Redes de Proteção de Crianças, Adolescentes e Jovens**. Exerça, assim, conjuntamente um trabalho com diversas instituições que possam contribuir para que os alunos não evadam ou abandonem seus estudos, assim como planejar ações para "resgatar" aqueles já evadidos do ambiente escolar. O delineamento dessas ações deve considerar os fatores internos e externos ao contexto escolar.

De acordo com Branco et al. (2020) dentre estes fatores, identificam-se duas principais categorias para as causas da evasão escolar: a primeira relaciona-se aos **fatores externos**, como a relação familiar, as desigualdades sociais, a violência, a necessidade de trabalhar, as drogas, entre outros; a segunda abordagem diz respeito aos **fatores internos** ao contexto escolar, tais como: infraestrutura, muitas vezes precária; necessidades de formação inicial e continuada dos professores; possíveis desajustes na prática didático-metodológica; desmotivação; gestão autoritária; falta de identidade do aluno com a escola; entre outros.

A Figura 4 apresenta um mapa conceitual evidenciando a evasão escolar e os fatores internos e externos mais comuns, assim como outras características a ela relacionadas.

Figura 4. Evasão escolar e fatores correlacionados



Fonte: Branco et al. (2019).

Sobre as questões externas, destacam-se: a necessidade do aluno trabalhar para garantir o seu sustento e/ou de sua família; a relação e os conflitos familiares; o desinteresse do próprio estudante; o ingresso do aluno na criminalidade; a gravidez precoce; o uso de drogas lícitas e ilícitas cada vez maior em nossa sociedade; a falta de incentivo e acompanhamento de pais/responsáveis; a pobreza e a miséria em que muitas famílias vivem; a violência; entre outros problemas.

Borja e Martins (2014, p. 95) complementam que "o conhecimento das características sociais do aluno, poderá levar a compreender, porque surgem riscos de evasão escolar". De forma análoga Cabral (2016, pp. 5-6) afirma que:

> Mais do que buscar as diferentes razões sociais, culturais, econômicas e estruturais que explicam os alarmantes índices da evasão escolar que esvaziam as salas de aula, as discussões atuais têm buscado compreender a juventude, as suas necessidades na sociedade em constante modificação onde o próprio conceito de "jovem" passou a ser uma síntese de muitos fatores divergentes e contraditórios entre si. No entanto, nem só de um professor dinâmico, responsável e criativo depende a permanência desses evadidos no meio escolar, depende também, e muitas vezes, única e exclusivamente, da boa vontade de permanência e a busca por conhecimento e aprendizagem, a busca pelo crescimento, pela vontade de mudar a forma de vida a que está inserido.

Libâneo (2008), considerando o papel da escola, assevera que a presença ou ausência de certas características organizacionais, como a gestão ou o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade no emprego, o nível de preparo dos professores, entre outros fatores, são determinantes para a permanência do aluno na instituição de ensino e para o aproveitamento escolar dos alunos.

O autor ainda complementa que para o sucesso escolar do aluno, deve-se prestar mais atenção à relevância e à qualidade cognitiva das aprendizagens, colocada como foco central do projeto pedagógico-curricular e da gestão escolar. De outro modo, serão inexpressivas as mudanças nas formas de gestão, as reestruturações curriculares e organizacionais, a introdução de tecnologias de ensino e outros tipos de inovações, se os alunos não alcançarem níveis satisfatórios de aprendizagem.

Ciseski (1997) pondera que através de uma gestão escolar democrática o diretor deve ser o líder da comunidade educativa e o professor dos alunos. Nesse horizonte, a comunidade deve se envolver na organização da escola, promovendo um ambiente que considere a satisfação das necessidades dos alunos.

A boa gestão e a adequada organização da escola se fazem importantes para que o aluno possa, além de ter mais opções de aprendizagem, sentir-se valorizado e pertencente ao local, o que pode contribuir significativamente para a diminuição da evasão. Entre os educadores este sentimento também deve ocorrer, pois, além de sentirem mais valorizados e com melhores condições de trabalho, poderão exercer de maneira mais satisfatória suas funções.

Marun (2008) destaca que diversas iniciativas vêm sendo implementadas, como o aumento considerável no número de instituições de ensino; capacitação dos professores; aprimoramento das

escolas, evitando as constantes mudanças de professores durante o ano letivo e organização de um corpo docente especializado; implantação de novos currículos; a duração do período escolar e suas consequências sobre a qualidade do ensino; dentre outras. Entretanto, observa-se que muitas dessas ações, não se concretizaram na prática, ou não se configuraram como soluções plausíveis para a superação da evasão escolar, uma vez que ela vem aumentando nos últimos anos.

Convém ressaltar que a evasão acarreta graves implicações para a sociedade. Além de ser um dano incalculável para a superação de questões sociais e para a emancipação do cidadão na busca pela igualdade social, também implica em outras consequências como: desperdícios de recursos públicos; falta de mão de obra especializada e prejuízos econômicos; requer maiores gastos com segurança pública; influencia no aumento da violência e da criminalidade; ampliação do tráfico e maior consumo de drogas; crescimento dos gastos com saúde pública; entre outros.

Portanto, boas ações para evitar a evasão também se relacionam com a gestão e com a organização escolar. Contudo, também se correlacionam diretamente com as condições de vida da população, historicamente marcada por uma expressiva desigualdade social, carecendo, portanto, além da ação da escola, família e Rede de Proteção, de efetivas políticas do Poder Público visando melhor qualidade de vida da população, especialmente da mais carente financeiramente. Isso poderia refletir não só no acesso, mas também na permanência dos alunos na escola, contribuindo para maior índice de conclusão na Educação Básica.

Considerações finais

Conhecer a realidade escolar é um fator importantíssimo para se identificar as potencialidades e as principais demandas da instituição de ensino. Assim, a gestão escolar, de forma democrática pode significar uma melhor organização do planejamento e das ações frente aos desafios contemporâneos da escola, como a necessidade de maior qualidade da educação e o combate a evasão.

Nesse ínterim, identificar as principais necessidades e propor encaminhamentos para a superação das fragilidades, tendo em vista as diversas dimensões, tais como as questões: de infraestrutura; administrativas; pedagógicas; de recursos humanos e financeiros, é um caminho essencial da gestão escolar para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem e para a permanência dos alunos. Desse modo, essas ações podem corroborar para melhor aproveitamento de recursos e adequação de espaços pedagógicos.

No âmbito da gestão democrática, a participação de toda a comunidade escolar ou de seus representantes por meio das Instâncias Colegiadas como o Grêmio Estudantil; a Associação de Pais, Mestres e Funcionários; e o Conselho Escolar também é essencial para o bom desempenho da escola e dos alunos.

Muitos são os anseios e desafios da escola diante de uma realidade que muda constantemente, sobretudo pelo avanço da Ciência e da tecnologia e das históricas desigualdades sociais que ainda permanecem. Portanto, não cabe mais uma gestão centralizada em uma pessoa

ou em um pequeno grupo, é preciso compartilhar e dividir responsabilidades configurando assim, de fato, uma gestão democrática, em prol de um bem maior.

Referências

ANTUNES, A. **Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1992.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORJA, I. M. F. S. & MARTINS, A. M. O. Evasão escolar: desigualdade e exclusão social. **Revista Liberato***,* 15(23), 2014, 01-104.

BRANCO, E. P., IWASSE, L. A. F., BRANCO, A. B. G. & ADRIANO, G. A evasão escolar e as consequências na formação humana. **Anais do Congresso Internacional de Educação da Unoeste**, Presidente Prudente, SP, Brasil, 2, 2019.

BRANCO, E. P., ADRIANO, G., BRANCO, A. B. G. & IWASSE, L. A. F. Evasão escolar: desafios para permanência dos estudantes na educação básica. **Revista Contemporânea de Educação**, 15(33), 2020, 133-155.

BRASLAVSKY, C. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI.** São Paulo: Moderna, 2001.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In D. A. OLIVEIRA (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. (11th ed., pp. 15-45). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CABRAL, C. G. L. **Evasão escolar: o que a escola tem a ver com isso?** Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2016. Recuperado de http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Carine.pdf

CISESKI, Â. A. **Aceita um conselho? Teoria e pratica da gestão participativa na escola pública. (**Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 17(1), 2010, 112-24.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 2004.

Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** (5th ed). Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, E. C., OLIVEIRA, E. S. G. & SÁ, M. S. M. M. **Princípios e métodos de gestão escolar integrada.** Curitiba: Iesde, 2003.

MARUN, D. J. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas.** (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 28(2), 2002, 11-23.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública.** (4th ed). São Paulo: Cortez, 2016.

PASQUINI, A. S. & SOUZA, M. M. P. **Gestão escolar e organização do trabalho pedagógico na educação básica.** Maringá: Centro Universitário de Maringá, 2015.

ELEMENTOS LÚDICOS E SENSORIAIS: ALÉM DOS LIMITES DA SALA DE AULA NO APRENDIZADO DA MATEMÁTICA

Fátima Aparecida Kian[1]
Luís Delcides Rodrigues da Silva[2]

Introdução

Para incentivar alguém ao aprendizado, especialmente no início da vida escolar, é preciso ter um atrativo para que o garoto seja incentivado a entender, participar e perceber como os exercícios praticados em sala de aula possuem uma aplicabilidade para o dia a dia.

Com isso, a criatividade do docente é importante para a desenvoltura e a prática do estudante. Nem sempre, o aluno está disposto a receber os conhecimentos na sala de aula e haverá a possibilidade de algum impedimento ou indisposição com algum conteúdo ministrado.

A presente pesquisa apresenta a importância da matemática no cotidiano. Para aqueles que desejam ir para as humanas a fim de escapar da matemática, ela nunca sairá do caminho e sempre estará sempre em algum lugar, seja no cálculo das notas, na aplicabilidade de alguma regra legal e assim por diante.

Importante mencionar sobre a metodologia aplicada para a pesquisa. Em primeiro plano, as seções expostas neste libelo foram frutos de uma revisão bibliográfica com base nas pesquisas de Charles Sanders Pierce (1839-1914), um dos pensadores da Semiótica Americana, e pela sua forte ligação com a matemática.

Outro autor a ser mencionado é Gilles Deleuze (1925-1995), ao tratar sobre a lógica dos sentidos e nesta obra do mencionado autor, este faz uma menção importantíssima ao estado de Puro Devir e o presente estudo trata sobre este estado durante o aprendizado da matemática pelo estudante.

Por último, é importante mencionar sobre Lewis Carrol e a sua obra "Alice no país das Maravilhas" uma experiência lúdico-sensorial, ao contar uma história, ao envolver princípios e símbolos matemáticos e como estes exercem intensa influência sobre o aprendizado dos estudantes de uma forma leve e prazerosa.

O objetivo é demonstrar a importância da experiência extra-aula. Não cabe o ensino da matemática enclausurado em uma sala de aula, é preciso vivenciar novas experiências e ir além dos limites da escola para dar mais sentido ao aprendizado e estimular a percepção sensorial.

Matemática no cotidiano

Quem escolhe as humanidades é pra escapar da matemática. Logo a matemática faz parte da vida, do cotidiano. Ao contar, fazer as contas das despesas do lar, usa-se a matemática, ao

[1] Universidade Federal do ABC (UFABC), fatima.kian@ufabc.edu.br
[2] Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), luisdelcides@gmail.com

consumir, comprar um bem, utiliza-se dos cálculos numéricos e das operações precisas e, até mesmo, no ato de saber se passará ou não de semestre ou para uma nova etapa em um curso é preciso ater-se a arte da contabilização.

Há uma crise ao tratar sobre matemática, um trauma. Diante da sua exatidão e de toda a sua justeza, a ciência dos números e cálculos algébricos possui seu caráter humanístico e lúdico semiológico.

Ao fazer uma revisão de literatura acerca da educação matemática, é importante citar o trabalho de Lewis Carrol, especialmente na aplicabilidade deste com a história de "Alice no país das maravilhas", em que a garota, ao querer ser duas pessoas, em um estado de puro devir, conforme exemplificado por Deleuze (1974, p. 2) faz referência quando a personagem encontra-se na expectativa da aquisição da chave.

É essa bidirecionalidade de Alice, mencionada por Carrol e Deleuze, apresentada por jogos de sentidos e não sensos que caracteriza as figuras. Estas apresentam-se não apenas pela trama da história, mas pelas tópicas e lógicas.

Ao concentrar-se pelas tópicas e lógicas. Há ligações entre pontos e extremidades e há uma operacionalidade algébrica na construção textual de Carrol, especialmente no momento que este descreve sobre uma caixa de vidro e o seu olhar concentra-se neste recipiente, de uma forma a exemplificar a geometria espacial para os alunos com dificuldade de compreendê-la.

Um exemplo de Carrol (2002, p.25) é sobre a "corrida de comitê" e diante da curiosidade e da ausência de uma explicação teórica plausível, foi preciso utilizar-se da prática. Este delimitou as pistas

> Primeiro ele delimitou a pista de corrida como se fosse um tipo de círculo (a forma exata não importa, ele dissera) então todo o destacamento foi distribuído pela pista, aqui e ali. Não houve o tradicional "Um, dois, três, já!", mas todos começavam a correr quando queriam e paravam quando queriam, dai não era fácil saber quando a corrida terminava. Entretanto, quando eles já estavam correndo há mais ou menos meia-hora, e já estavam quase secos, o Dodo repetinamente gritou: "A corrida já está acabada!"

A exemplificação encontrada na trama de Carrol (2002) é um exemplo ausente nas aulas de matemática. Há muita teoria, muita relação em sala de aula e falta a vivência do dia a dia na realidade diária e especialmente tarefas extra classe, onde o grupo de estudantes pode vivenciar a experiência diária para um melhor aprendizado da álgebra.

A seção a seguir trata sobre as tríades. Como o dia a dia pode ser importante para o aprendizado da matemática, especialmente na aplicabilidade de seus conceitos, especialmente na construção civil, onde há erros crassos, especialmente na aquisição de materiais.

Tríades: Um olhar matemático no aprendizado

É importante mencionar acerca das tríades. Ao referenciar-se nos estudos de Pierce (2005, p.10), há os enunciados, considerados exemplos de triplicidade e estes se dividem em real, possível

e necessário. Há nomes, proposições e inferências e as respostas, afirmativa, negativa e incerta para uma pergunta.

Há três tipos de fatos: caracteres singulares, predicáveis de objetos singulares; caracteres duplos ao referenciar-se aos pares de objetos e os plurais, ao fazer referência a caracteres triplos.

Portanto para Pierce (2005, p.11):

> Uma estrada com uma bifurcação é uma análogo do fato triplo, porque põe três terminais em relação uns com os outros. Um fato duplo é como uma estrada sem bifurcação; liga apenas dois terminais. Ora, combinação alguma de estradas sem bifurcação pode apresentar mais do que dois terminais; mas qualquer número de terminais podem ser ligados por estradas que não possuem um cruzamento por mais de três direções.

Ao utilizar-se dos conceitos exemplificados por Pierce (2008), é justificável o trabalho de conceitos simples, do dia a dia no ensino da matemática, especialmente na ministração da matéria de geometria espacial, um simulacro para alunos de formações básicas e um dos componentes de maior exigibilidade em certames para as importantes universidades brasileiras.

Na observação das tríades e especialmente a sua aplicabilidade no conceito da trigonometria e a geometria espacial, o aluno, especialmente de nível fundamental e médio possui muitas dificuldades ao interpretar problemas. Daí, o movimento bidirecional de insegurança e esta muitas vezes incompreendida pelo professor em sala de aula, por causa do excesso de alunos.

Também é importante mencionar sobre a dificuldade dos professores em aliar à teoria a prática, especialmente do uso do dia a dia da geometria espacial, especialmente no cálculo de volumes. Inúmeros materiais de construção poderiam ser preservados e reutilizados se os construtores tivessem a mínima noção em aplicar os cálculos aprendidos na formação básica.

No trecho a seguir, será tratado acerca dos acontecimentos e os devires em sala de aula, as insatisfações e as dúvidas, que por muitas vezes não são sanadas pelo professor – seja pela falta de observação ou a dificuldade em ter uma comunicação eficiente e direta com o aluno.

O Puro devir do aluno de matemática

O puro devir, conforme relatado na primeira série de paradoxos mencionados por Deleuze (1974, p.2), apresenta o exemplo da trama escrita por Lewis Carrol, ao tratar sobre as categorias especiais e como a personagem Alice não se torna apenas maior do que era, torna-se maior agora e menor antes.

Essa bidirecionalidade de Alice, descrita por Deleuze (1974) como o puro devir, que avança e puxa nos dois sentidos ao mesmo tempo, acontece também com o aluno do ensino básico, especialmente nas interpretações dos problemas apresentados por seus professores.

Ao olhar para a distinção das dimensões das coisas limitadas e medidas, freadas e um devir-louco, que nunca se detém, sempre se furtando ao presente e coincide o futuro e o passado, esta descrita com lucidez por Platão, é reconhecida essa dualidade que está oculta nos corpos sensíveis e materiais.

Conforme a descrição de Deleuze (1974, p. 3):

> O paradoxo deste puro devir, com a sua capacidade de furtar-se ao presente, e a identidade infinita: identidade infinita dos dois sentidos ao mesmo tempo, do futuro e do passado, da véspera e do amanhã, do mais e do menos do demasiado e do insuficiente, do ativo e do passivo, da causa e do efeito. É a linguagem que fixa os limites (por exemplo, o momento em que começa o demasiado), mas é ela também que ultrapassa os limites e os restitui a equivalência infinita de um devir ilimitado.

Conquanto, é essa bidirecionalidade, com dúvidas e incertezas e, por muitas vezes, por vergonha dos colegas, o garoto omite a conversa com o professor. Ao levar a dúvida pra casa, a indignação e a ânsia para solucionar tal exercício incomodam os tutores e daí, o desanimo e a frustração com o aprendizado da matemática.

A ludicidade como aprendizado
O Campo de Críquete

Carrol (2002, p.84) apresenta uma riquíssima descrição do campo de críquete da rainha. Alice, a personagem principal, ao adentrar ao jardim percebe algo diferente: os nomes dos jardineiros eram chamados por números e em cada intervenção uma história.

Toda essa trama descrita no campo de críquete é uma forma que Carrol (2002) escolheu para o aprendizado do críquete e a importância do jogo no aprendizado da matemática.

Alice, como personagem central da história, viveu todas as experiências do campo de críquete e no enredo, com toda a riqueza de detalhes onde mexia com as emoções tanto do fio condutor da história quanto do leitor, ao perceber todo o movimento semiótico do jogo de críquete.

Para a personagem principal de Carrol (2002, p.88):

> Alice pensou que ela nunca em sua vida vira um campo de críquete tão curioso: ele era todo cheio de saliências e sulcos, as bolas de críquete eram ouriços vivos e os tacos eram flamingos também vivos. Os soldados curvaram-se e colocavam as mãos no chão para fazer os arcos do jogo.

A experiência participativa do estudante é de suma importância e serve de estímulo para este perceber a necessidade do aprendizado da matemática. Não um aprendizado estritamente teórico, maçante e sem vivência. É ter a experiência do dia a dia a percepção sensorial do momento em uma brincadeira.

A Falsa tartaruga

Outro exemplo da mistura da brincadeira com a experiência do aprendizado é a história de Alice e a Falsa tartaruga. Tudo começa com um encontro feliz entre a personagem condutora da história e a Duquesa.

Após uma resposta dura de Alice, Carrol (2002, p. 91) faz menção a objetos pontiagudos e explora bastante os objetos geométricos, com características peculiares e a observação da personagem central quanto aos elementos presentes na trama.

Em meio aos pensamentos individualistas de Alice, Carrol (2002, p.91), trabalha sempre com o confronto e como o próprio Deleuze (1974, p.5) faz referência às inversões como a contestação da identidade pessoal da personagem central.

Há um trabalho de percepção quando some a voz da Duquesa, bem no meio da fala moral e forte de Alice, e para a sua surpresa encontra a rainha, com os braços cruzados e franzindo o cenho, ao misto de tempestade com raios e trovões (CARROL, 2002, p. 92).

Outro exemplo da mistura do suspense com o trabalho matemático da geometria, especialmente ao usar a descrição de objetos pontiagudos, com a percepção e a troca de personagens, especialmente no trabalho de sonoridades para aguçar a capacidade sensorial da criança em perceber os movimentos.

O aprendizado sensorial

Ao ler a trama de Carrol (2002) em "Alice no país das maravilhas", não é simplesmente uma história para contar para crianças. É perceber a riqueza de detalhes e como um matemático utiliza-se de tantos recursos semióticos para o ensino da matemática.

Para Pierce (2005, p. 17) a mente sintetiza não apenas pelas atrações interiores, mas pelo interesse da inteligibilidade, no interesse do próprio "Eu penso" sintetizador.

Ou seja: "a mente faz através da introdução de uma ideia que não está contida nos dados e que produz conexões que estes dados, de outro modo, não teriam" (PIERCE, 2005, p.18). O exemplo é um trabalho de um poeta e de um novelista ao escolher certas afinidades as quais a mente atribui uma certa aprovação.

Ao Aplicar no aprendizado diário, da escola, é preciso aliar estes conceitos ao dia a dia. Não basta apenas concentrar esforços em sala de aula, dar a aula maçante, sem a mínima experiência sensorial, especialmente ao estimular a percepção do aluno com a realidade diária.

Considerações Finais

O conteúdo teórico é apresentado na maioria das vezes e este se concentra na sala de aula. Falta para a escola básica conciliar os conceitos teóricos e liga-los com a prática do dia a dia.

A dificuldade é presente, especialmente na aquisição de materiais, mensuração de itens de construção civil e até mesmo para conferir a aferição de um terreno para uma situação de atendimento judicial. Fatores externos da vida do professor, especialmente os particulares se sobrepõe ao trabalho e por muitas vezes não há uma entrega e uma comunicabilidade adequada na sala de aula.

Há muita teoria, muita relação em sala de aula e falta a vivência do dia a dia na realidade diária e especialmente tarefas extraclasse, onde o grupo de estudantes pode vivenciar a experiência diária para um melhor aprendizado da álgebra.

Os professores e as dificuldades em aliar à teoria a prática, especialmente do uso do dia a dia da geometria espacial, especialmente no cálculo de volumes. Materiais, originários da construção civil ou ingredientes e alimentos poderiam ser preservados, reutilizados e poupados se a população em si, tivesse o hábito de fazer contas, calcular e fossem incentivadas para um aprendizado prático da matemática.

A ausência da comunicabilidade reflete no desinteresse do aluno. O sofrível contexto familiar já é um fator desmotivador para a criança ir até a sala de aula e, em um estado de exceção, onde a falta de prioridades, especialmente dos pais, ao investirem em uma conexão de internet de qualidade ou por deficiências técnicas locais, resulta na evasão escolar e na premissa da falta de utilidade diária para usar determinado exercício transmitido pelo professor.

Não dá para escapar da matemática. Ela faz parte do dia a dia e é a necessidade diária de qualquer pessoa. Seja no cálculo da nota e até na compra de um produto, a elaboração da receita e na aferição de um material para a reforma da casa, o cálculo algébrico está sempre por perto.

Referências

CARROL, L. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Editorial Arara Azul, 2002. Disponível em: http://www.editora-arara-azul.com.br Acesso em 29 de dez de 2020.

DELEUZE, G. **A Lógica do Sentido.** São Paulo: Perspectiva Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

GONÇALVES, T. C., FERREIRA, C. C., FERREIRA, V. L. D. & MENEGAIS, D. A. F. N. Identificação de lacunas no processo de aprendizagem dos conteúdos de geometria no ensino médio pelo método de Van Hiele. **Revista Eletrônica de Educação Matemática REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 01-20 , jan./dez. 2020 Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1981-1322. DOI: https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e74525 Acesso em 29 de dez de 2020.

PIERCE, C. S. **Semiótica.** São Paulo: Ed. Perspectiva editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR AL SERVICIO DE LA MEJORA EDUCATIVA

Ángela Saiz Linares[1]
Noelia Ceballos López[2]

Introducción y marco teórico

En este trabajo analizamos cómo puede la organización de la escuela ponerse al servicio de un proyecto común. Para ello, presentamos una investigación de orientación etnográfica que nos permite analizar con profundidad y desde una perspectiva crítica y transformativa el proyecto (las Tutorías Compartidas) que una escuela de la Comunidad Autónoma de Cantabria lleva desarrollando desde hace 6 años, y cómo las diversas dimensiones de la organización escolar se han situado al servicio de las personas y sus proyectos.

En España, acaba de ser aprobada una nueva reforma educativa (LOMLOE) que modifica algunos aspectos esenciales de la controvertida ley anterior (LOMCE) y que tiene por objeto abordar aquellos aspectos que se detectan como problemáticos: el abandono escolar, los itinerarios educativos, la escasa participación de la comunidad, la jerarquización, las evaluaciones externas, etc. Esta realidad de cambio no es, sin embargo, esperanzadora, pues son innumerables las reformas que en los últimos años se han llevado a cabo en nuestro país (9 en los últimos 50 años), con poca reverberancia o impacto en lo que finalmente ocurre en los centros educativos (Gimeno, 2006; San Fábian, 2011). Entre los motivos que explican esta poca incidencia, descuella la desconsideración de la cultura de la organización escolar (Gather y Maulini, 2010; Gimeno, 2006; San Fabián, 2011).

La organización escolar es el marco en el que se llevan a cabo los procesos educativos (González, 2009) y no se puede pensar la acción educativa ignorando las dimensiones y el entramado que lo configuran (San Fabián, 2011; Pérez-Gomar, 2016). Los procesos de mejora educativos son complejos y requieren de tiempo para su configuración y asentamiento, poniendo en evidencia que cualquier cambio precisa un proceso de reflexión y mejora en el seno de la escuela. Pensar un proceso de mejora educativa requiere imaginar la escuela como una unidad de mejora y la organización escolar como el marco de desarrollo de los procesos educativos. Esto está en línea con lo que ya apuntaba Stenhouse (1984) hace algunas décadas "la escuela es la comunidad organizada básica de educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum" (Stenhouse, 1984, p. 222). Las condiciones organizativas de la escuela son esenciales como facilitadoras y creadoras un marco de acción que promueve, sostiene y favorece la mejora educativa (Antúnez y Gairin, 2013; Cantón y Pino, 2014). Requiere devolver a los protagonistas, la comunidad educativa, el poder de repensar y transformar su proyecto educativo, comprender que la transformación de la escuela depende de sus actores, del

[1] Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). saizla@unican.es
[2] Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria (España). ceballosn@unican.es

conocimiento que estos producen y de las condiciones organizativas que enmarquen la acción (Cochram-Smith y Lytle, 2002; López Yañez, Sánchez-Moreno y Nicastro, 2002).

A continuación, trataremos de definir las dimensiones más relevantes de la organización escolar sobre las que deben permear los procesos de cambio para provocar innovaciones que tengan un verdadero calado.

Una primera dimensión hace referencia a los elementos que configuran la organización escolar y cómo son articulados en una estructura formal de funcionamiento definida por la normativa, los reglamentos y las normas externas (López Yañez, Sánchez-Moreno y Nicastro, 2002). González (2009) y que se concreta en: la distribución del trabajo (roles y funciones, estructura de la tarea, distribución de tiempos, espacios, materiales, etc.); las unidades organizativas (los equipos de ciclo, departamentos, consejo escolar, claustro, etc.); los mecanismos formales existentes para tomar decisiones y coordinar la acción. En esta línea, los procesos internos de mejora requieren aumentar la autonomía de los centros educativos y potenciar la apertura de espacios de trabajo en los que los docentes puedan pensar en equipo y actuar juntos (Day, 2015; Kools y Stoll, 2016; Oria, 2009; Walker, Lee y Bryant, 2015).

Una segunda dimensión se relaciona con el entramado relacional y comunicacional y la toma de decisiones escolares (González, 2009). Este entramado viene determinado por dos tipos de encuentros: aquellos que se enmarcan en las estructuras formales en el que cada una escenifica su rol. Por ejemplo, en el Consejo Escolar del centro, cada uno asume y representa su papel como equipo directivo, docente, familia o alumnado. Por otro lado, destacan los encuentros informales, aquellos que se producen en la cotidianidad de la vida escolar (en los pasillos, los espacios comunes, etc.). Una escuela que quiere desarrollar un proyecto común está exhortada a entender el poder y cómo se negocia desde una posición no jerárquica, donde los distintitos agentes tienen la posibilidad de formar parte de los procesos de toma de decisiones (Fielding y Moss, 2011; Mitra, 2018).

Otra dimensión tiene que ver con los procesos y proyectos educativos. Una de las claves de una organización escolar es la existencia de una comunidad que comparte un horizonte común, una idea de escuela, ciudadano y sociedad que quiere alcanzar. Es decir, un sistema compartido de fines y procesos que le da un sentido de dirección y sirve como motor para una acción sostenida (Kools y Stoll, 2016). Para ello, se sirve de los procesos y proyectos educativos que definen, como señala González (2005) los procesos relacionados con el aprendizaje.

Finalmente, una última dimensión, aunque no menos importante, refiere a la cultura escolar del centro, relacionada con aspectos no siempre declarados, que se encuentran en el ámbito de lo implícito, de lo no visible o evidente (González, 2009), más concretamente es el "conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones" (Viñao, 2002, p.59). Si bien las escuelas poseen un Proyecto Educativo en el que se explicitan las señas de identidad del centro y los principios y líneas prioritarias de actuación, en el funcionamiento cotidiano de las mismas las ideas y teorías no tangibles, sustentan las interpretaciones que sobre lo que acontece se realizan, así como las respuestas y modos de actuar (González, 2009). Conocer estas culturas escolares se torna esencial si queremos promover proyectos compartidos y mejoras, pues se encuentran en la base de la vida escolar.

Metodología

Este trabajo se inspira en la investigación etnográfica (Restrepo, 2016), considerando que nuestra intención es entender con hondura la evolución gradual de ciertas dimensiones de la organización escolar que han permitido que una experiencia de mejora escolar inicialmente reducida a dos aulas de una escuela se haya prolongado paulatinamente hasta convertirse en un proyecto global que envuelve a todo el centro educativo (CEIP Manuel Llano).

Nuestra relación con el Manuel Llano comenzó en 2010, cuando iniciamos un proyecto de investigación[3] destinado a promover y acompañar procesos de cambio a partir de la Voz del Alumnado. El proyecto que aquí analizamos comenzó como una experiencia de aula con dos grupos de 5º de Primaria (10-11 años), a la que, en los años posteriores, se unieron cada vez más grupos de otros cursos hasta convertirse en un proyecto en el que todo el centro participa. Tras casi una década después de nuestro primer contacto con el Manuel Llano, tiempo en el que se fue retirando progresivamente el acompañamiento hasta trasladar, de forma total, la responsabilidad de las iniciativas de voz al centro, dos de las investigadoras del grupo regresamos al centro educativo (curso 2017-2018) con intención de analizar el estado del proyecto de Tutorías Compartidas mencionado.

Este proyecto se inserta en el marco de la Acción Tutorial orientada a mejorar la convivencia en el centro e involucra a todos los alumnos y profesores de la etapa de Educación Primaria. De manera quincenal se forman grupos de tipo inter-nivelar (alumnado de distintos cursos de toda la Primaria) que son acompañados por una figura docente distinta a su tutor. Este momento de encuentro que sucede cada 15 días supone la creación de nuevos espacios en los que alumnado de distintas edades y niveles se juntan para realizar actividades en torno a diferentes temáticas que persiguen generar situaciones que contribuyan a mejorar la convivencia. Nuestro propósito aquí es analizar las claves de la organización escolar que

Sin embargo, no es objetivo de este artículo analizar el proyecto de centro mencionado. Más bien, este proyecto nos sirve de marco para analizar algunas claves organizativas y culturales del centro que han posibilitado la sistematización de este tipo de iniciativas en la vida cotidiana de la escuela.

Muestra

El CEIP Manuel Llano y el conjunto de profesionales, alumnos y otros agentes que intervienen habitualmente en las Tutorías Compartidas. Esta escuela es de titularidad pública, ubicada en los aledaños de Santander en la que concurren varios barrios de características muy diversas acogiendo, consecuentemente, a un tipo de alumnado muy heterogéneo en cuanto a su origen social, cultural y económico.

[3]Susinos, T. (Dir) (en desarrollo) Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03.

Técnicas de recogida de información

- Observaciones participantes (Velasco y Díaz de Rada, 2006) de frecuencia quincenal sobre las Tutorías Compartidas desplegadas. Se utilizaron las notas de campo y los diarios para registrar la información.
- Grupos de discusión (GD), de carácter semiestructurado, constituidos por profesorado (conteniendo a maestros, a la orientadora, la jefa de estudios y la directora) y por alumnado (desde 1º de Primaria hasta 6º) que habían participado en el Proyecto. Tuvieron lugar una vez concluido el proyecto de Tutorías Compartidas con el sentido de evaluar la iniciativa en sus diferentes dimensiones.
- El análisis de documentos institucionales del centro (Proyecto Educativo de Centro y Plan de Acción Tutorial) que proveían contexto y suponían un sostén a la observación.

Análisis de datos

Tras la aplicación de los instrumentos de recogida de información, ejecutamos un análisis temático de los datos a partir de un proceso de codificación, empleando estrategias de tipo inductivo y deductivo (Angrosino, 2012; Flick, 2018). Las categorías resultantes que presentamos en este trabajo son las siguientes: aspectos culturales, aspectos estructurales, aspectos relacionales y aspectos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Resultados

Aspectos culturales

Un signo distintivo de la escuela objeto de estudio es su cuidado por asegurar que todos los niños se sientan parte de la escuela y, por ende, por buscar en todo momento formas de atender a la diversidad (Slee, 2011):

> Nuestro PEC se fundamenta en los principios de equidad, calidad y diversidad. Las metodologías que pretendemos implantar como forma generalizada de actuación favorecen la inclusión de todos los alumnos y la celebración de las diferencias (PEC Manuel Llano).

Tanto es así que los procesos de cambio en que se embarca tienen por horizonte generar un entorno acogedor que favorezca el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Pero estos rasgos actualmente asentados son resultado de un recorrido de muchos años de analizar sistemáticamente que se hace en el centro, cómo y por qué.

> Así que esto es un trabajo de años. Yo entiendo que a la gente que lo ve la primera vez le abrume. Pero esto es un trabajo de años (GD_maestro).

No obstante, este centro no siempre tuvo este faro inclusivo ni se organizó tan colegiadamente (Fielding y Moss, 2011). Fue un cambio en el equipo directivo del centro y el comienzo de la relación con el equipo de investigación de la Universidad de Cantabria (y el proyecto de voz) las palancas que sirven de impulso para iniciar el camino hacia los principios inclusivos y de la participación:

> Surge como un proyecto de la Universidad para que aprendiéramos a utilizar oportunidades de participación del alumnado en clase… había un quinto con una relación muy mala y vimos la oportunidad de pensar en cómo podíamos utilizar esas oportunidades de participación para mejorarla ese año. Era todo por esa idea, en esa aula, fue fructífero y nos pareció muy interesante y el año siguiente se unieron los dos quintos (GD_Orientadora).

Con este firme compromiso, la escuela emprende procesos reflexivos y de revisión sistemática de las prácticas escolares que se llevan a cabo en el centro, logrando progresivamente reducir el decalaje entre lo explícito y lo tácito.

Tal y como constatamos con nuestras observaciones, existe una cultura compartida y un interés común por con convertir la escuela en una escuela para todos. Esto no significa que hayamos observado el mismo nivel de involucramiento en todos los profesionales, ni que todas las propuestas de aula sean las más deseables en un marco de inclusión educativa. llevan inclusivas a nivel de aula. En cualquier caso, el equipo directivo reconoce expresamente su intención de que, respetando el estilo de cada maestro, nadie se extravíe de esas finalidades inclusivas del centro, y facilita herramientas en distintos niveles (las veremos en los siguientes apartados) para propiciar este camino hacia la inclusión.

Aspectos estructurales

Además de las estructuras de coordinación reguladas por el legislador español y comunes en las diferentes escuelas, el Manuel Llano articula nuevos espacios al amparo de la cultura participativa: los equipos impulsores.

> Tenemos creadas unas estructuras, los equipos impulsores. Nos parecía que la mejor manera es compartir, y compartir quiere decir que haya un grupo de profesores que trabaja sobre un tema, otro sobre otro, otro sobre otro...y todo eso se comparta. […] lo que hacemos es que cada uno de los equipos impulsores esté formado también por gente de todos los ciclos y niveles, desde infantil hasta los que estamos en 5º y 6º. […] para cada uno de los equipos tenemos generados unos espacios y tiempos para que se reúnan (GD_jefa de estudios).

Dicho de otra manera, el equipo directivo, persiguiendo este proyecto inclusivo, ha potenciado la creación de un espacio de trabajo de naturaleza horizontal, que excede el contexto aula y que pone a disposición del proyecto recursos, espacios y tiempos (Gather y Maulini, 2010; San Fábian, 2011).

Por otro lado, la distribución horaria también se ha puesto al servicio de este proyecto, rompiendo con la lógica de la hora como unidad para dar paso a una planificación flexible, de carácter subjetivo (Vázquez, 2007).

> Si miramos la normativa, la Consejería no da una hora en el horario para tutoría… pero sí que deja un par de horas, con cierta flexibilidad, que normalmente van en la carga curricular. Pero nosotros como centro hemos apostado una hora por ella. […] Es una apuesta que organizativamente es compleja, lo cual quiere decir que realmente creemos en ellos sino no se haría. (GD_jefa de estudios).

Esta hora para Acción Tutorial no existe actualmente en la planificación horaria que impone la Consejería. Empero, el Manuel Llano recupera su autonomía pedagógica para rediseñar los aspectos organizativos en función de los proyectos que la escuela considera de valor para el desarrollo integral del alumnado.

Además, los grupos-aula se redefinen para engendrar nuevos vínculos entre el alumnado de diferentes edades y entre diferentes docentes y alumnado. En conclusión, podemos señalar cómo los aspectos estructurales (roles, tareas, etc.) se han rediseñado en función de los proyectos comunitarios (Fielding y Moss, 2011).

> Añadiríamos también las relaciones que se crean con profesores que los niños no conocían de manera normal dentro de las clases. Claro, dentro de tu grupo de tutorías compartidas tienes niños desde primero hasta sexto. Entonces hay profesores que nunca han convivido con ese niño de primero que en ese momento sí que lo tienen (GD_maestro).

Aspectos relacionales

La cultura inclusiva del Manuel Llano se concreta en relaciones apoyadas en la colegialidad y en el sentido de comunitario.

> Se busca permanentemente aumentar el nivel de participación de todos sus miembros: de los alumnos tanto en las aulas como en el centro, de los profesores a través del trabajo colaborativo y de las familias y el resto del entorno en su implicación en la escuela (PEC Manuel Llano).

Así, en el proyecto de Tutorías compartidas, el estudiantado participa activamente en cada una de las sesiones desarrolladas y valora muy positivamente que se considere su opinión (Mitra, 2018):

> En la última tutoría hicimos unos post-it donde pusimos nuestra tutoría favorita y lo que queríamos hacer en la siguiente tutoría (GD_alumnado).

Igualmente, también las familias y otros agentes comunitarios son participantes usuales de las distintas iniciativas:

> Maestra: el año pasado participaron mucho las familias en las Tutorías Compartidas.
> Directora: no hay ningún rechazo, nadie viene a decir: oye, estáis perdiendo una hora de clase de matemáticas. Yo creo que también están tan acostumbrado que ya lo ven normal.
> Orientadora: yo creo que se ve a veces que trasciende el espacio del cole. Hay una fiesta y vienen antiguos alumnos… (GD_profesorado)
> Vinieron unas chicas que tenían un trabajo que tradicionalmente hacían los hombres. Vino una señora que trabajaba en el parque de Cabárceno que daba de comer a los animales. O una chica que era camionera, que eso es algo que siempre se ha visto que hacen los hombres (GD_alumnado).

Este *habitus* colaborativo no se genera de un día para otro. Por el contrario, requiere revisar sistemáticamente los espacios y tiempos para el intercambio y trocarlos en contextos amables y facilitadores que posibiliten que los diferentes agentes vayan implicándose en las dinámicas de trabajo escolar.

> La base es intentar generar un buen ambiente también en el profesorado. Yo creo que sí dedicamos tiempo para trabajar estas cosas: en la sala de profesores siempre hay un ambiente cordial, siempre hay algo de comer, organizamos salidas… es un sitio muy vivo. Entonces yo creo que la clave para cualquier cosa curricular, antes de eso, es crear un ambiente. Y eso facilita todo, no es casual (GD_jefa de estudios).

El papel del equipo directivo vemos que es clave para vigorizar estas estructuras espacio-temporales posibilitadoras de la colegialidad y, en general, de todas estas iniciativas de cambio. No es, como testimonian nuestras observaciones, una dirección autocrática, sino horizontalista y muy conocedor del contexto, que establece una relación estrecha con todo el claustro, que sostiene planteamientos claros y consistentes, pero también flexibles y abiertos y que, en definitiva, ejerce un liderazgo distribuido que ha servido de impulso para la mejora (Diamond y Spillane, 2016).

Aspectos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje

En el fragmento se aprecia el componente histórico de la experiencia de tutorías compartidas y cómo gracias al diálogo y la construcción colegiada el proyecto crece hasta convertirse en una seña de identidad. Es este acuerdo en las finalidades y modos de acción el que sostiene en el tiempo el proyecto educativo (Kools y Stoll, 2016).

> Yo creo que hay que remontarse al año 2011. […] La pirámide era así, primero un quinto. Al año siguiente se fusionaron los dos sextos. Después G. y yo lo hicimos extensible al ciclo. El siguiente año el tercer ciclo, 5º y 6º, se unió. Luego ya al año siguiente se unió un cuarto, lo recuerdo perfectamente (GD_maestro).

Sin embargo, los procesos de cambio son lentos y progresivos. Las tutorías compartidas, como vemos, han ido progresivamente integrando a más personas (profesores, alumnos, familias, entorno) y también gradualmente se han articulado las estructuras organizativas que las posibilitan.

La primera palanca de impulso para el inicio de los procesos de cambio fue, como decíamos, la colaboración con el equipo de investigación de la universidad, que se constituyó como una oportunidad de pensar juntos y facilitó a los maestros obtener una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en esta escuela.

Después, se crearon los equipos impulsores, en el corazón de los cuales se desarrollan los procesos de planificación educativa y, por tanto, las decisiones que adoptan definen el proyecto educativo común. Actualmente hay cinco equipos impulsores: competencia lingüística, competencia matemática, tutorías compartidas y convivencia, bilingüe y de salud. Todos ellos comparten el propósito de diseñar y planificar actuaciones inclusivas y ponerlas al servicio de todo el centro.

> Luego para cada uno de los equipos tenemos también generados unos espacios y tiempos para que se reúnan. Son los que se encargan de esa actividad (GD_jefa de estudio).

En conclusión, se aprecia cómo el centro ha institucionalizado los procesos de reflexión continua investigación-acción en su tarea escolar, dotándose de herramientas para poder emprender de forma autónoma procesos de mejora.

Conclusiones

En este trabajo analizamos las dimensiones de la organización escolar que han impulsado el desarrollo de procesos de mejora educativos que implican a todo el centro y que se ponen al servicio de los agentes de la comunidad educativa y sus proyectos.

Los hallazgos presentados se jalonan con los asuntos que están penetrando con más fuerza en la investigación sobre organización escolar de los últimos años: cultura profesional de la colaboración (Berg, 2018), autonomía pedagógica (Saloio y Morales, 2107; Serrano y Martín-Cuadrado, 2017), liderazgo distribuido (Day, Gu y Sammons, 2016; Diamond y Spillane, 2016), organización escolar democrática (Fielding y Moss, 2011; Segal et al., 2017), etc.

Cabe recalcar, en último término, la interconexión de las diferentes dimensiones analizadas y cómo el desplazamiento de una de las claves estimula el flujo general de las demás y coadyuva a que la organización comience a caminar hacia el cambio.

Bibliografía

ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa.* Madrid: Ediciones Morata.

ANTÚNEZ, S., & GAIRIN, J. (2013). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.

BERG, J. (2018). Leading together/syncing behavior strategies. *Educational Leadership, 76*(1), 74-85.

CANTÓN, I., & PINO, M. (2014). *Organización de Centros Educativos en la Sociedad del Conocimient*o. Madrid: Alianza editorial.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. (2002). *Dentro/fuera*. Madrid: AKAL.

DAY, C. (2015). *International successful school principals project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals*. Nottingham: University of Nottingham.

DAY, C., GU, Q., & SAMMONS, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221-258.

DIAMOND, J., & SPILLANE, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education, 30*(4), 147-154.

FIELDING, M., & MOSS, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative.* United Kingdom: Routledge.

FLICK, U. (2018). *Designing qualitative research*. United Kingdom: Sage.

GATHER, M., & MAULINI, O. (2010*). La organización del trabajo escolar: Una oportunidad para repensar la escuela*. Barcelona: Graó.

GIMENO, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar.* Madrid: Morata.

GONZÁLEZ, M. T. (2009). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

KOOLS, M., & STOLL., L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris: OECD Publishing.

LÓPEZ-YÁÑEZ, J., SÁNCHEZ-MORENO, S., & NICASTRO, S. (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.

MITRA, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration, 56*(5), 473-487.

ORIA, M. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos del centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XX1, 12*(1), 151-180.

PERÉZ-GOMAR, G. (2016). La matriz insonora del cambio educativo: la organización escolar. Perspectivas para su investigación. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 7*(13), 43-60.

RESTREPO, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión Editores.

SALOIO, M., & MORALES, J. (2017). Class councils: Organization, leadership & autonomy. *Revista Lusofona de Educacao, 35*(35), 101-118.

SEGAL, A., POLLAK, I., & LEFSTEIN, A. (2017). Democracy, voice and dialogic pedagogy: The struggle to be heard and heeded. *Language and Education, 31*(1), 6-25.

SERRANO, R., & MARTÍN-CUADRADO, A. (2017). Diagnosis de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educacion, 28*(4), 1193-1210.

SLEE, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education.* United Kingdom: Taylor & Francis.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.

VELASCO, H., & DÍAZ DE RADA, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

VÁZQUEZ, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(6), 1-11.

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid: Morata.

WALKER, A., LEE, M., & BRYANT, D. (2015). How much of a difference do principals make? An analysis of between schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 25*, 602-628.

Eixo Temático

Formação de professores e trabalho docente

A DOCÊNCIA, O ENSINO BILÍNGUE E OS AFETOS: OS DILEMAS NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Milena Moreira dos Santos[1]
Elvira Cristina Martins Tassoni[2]

Diante o crescente aumento de escolas bilíngues, especialmente na oferta de português/inglês, alguns questionamentos em torno da formação de professores vêm se avolumando. Pensando na educação infantil e no ensino fundamental em formato bilíngue, trata-se de um contexto em que as crianças estão em um processo de aquisição da língua materna tanto na modalidade oral quanto na escrita.

O texto discute a afetividade na perspectiva de defender que a constituição identitária de professores e suas práticas pedagógicas são afetadas de forma singular em contexto escolar bilíngue.

Tassoni e Leite (2013, p. 263), sobre a afetividade, ressaltam que "segundo Wallon (1995a), a vida afetiva constitui-se a partir de um intenso processo de sensibilização". A capacidade de afetar e ser afetado faz parte da dimensão humana, e na escola esse processo é constante com os sujeitos envolvidos.

Além disso, assume-se aqui que a afetividade e a cognição estabelecem entre si uma relação de interdependência, pois, ainda baseando-se na teoria walloniana, "em cada fase do desenvolvimento os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento" (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264). O sujeito, concomitantemente, pensa e sente, e

> no estreito entrelaçamento entre os domínios afetivo e cognitivo, as conquistas de um são utilizadas pelo outro e vice-versa. Dessa forma, Wallon assume uma perspectiva de desenvolvimento para todos os aspectos, inclusive o afetivo (TASSONI; LEITE, 2013, p. 264).

Considerando a interdependência entre a dimensão afetiva e cognitiva, com base em Espinosa, destacamos que além de pensarmos e sentirmos concomitantemente, agimos também. Para Espinosa (2009), os afetos referem-se ao estado em que se encontra o corpo em relação à sua potência de ação. Assim, entendemos que os afetos estão relacionados às formas de perceber a experiência vivida e as razões para agir.

Essas experiências provocam diferentes emoções e sentimentos, que a depender de suas naturezas – da ordem da alegria ou da tristeza – vão aumentar ou diminuir a força da energia vital

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Progresso Bilíngue de Indaiatuba. E-mail: milenamoreira197@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela UNICAMP e docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

que nos mantém, denominada por Espinosa de *conatus*, desencadeando potências diferentes nas formas de agir.

Pedro (2013, p. 27) explica que o *conatus*, para Espinosa é "entendido, não só como um esforço de perseverança no ser ou de preservação do ser num determinado estado, mas também como impulso, energia vital de transformação do ser em direção à sua maior perfeição.

Pensando no contexto escolar, de maneira especial o bilíngue, a forma com que os professores são afetados em seu contexto será refletida em sua prática pedagógica – na sua forma e potência de agir

A afetividade e os dilemas na constituição docente

Tão importante quanto os motivos que levam alguém a optar pela carreira docente, é entender como esses professores se identificam e se reconhecem na profissão, pois assim, é possível compreender também a sua prática pedagógica, suas escolhas e suas estratégias utilizadas em sala de aula.

De acordo com Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 527) "a forma com que o professor se representa e se percebe no exercício da sua função, assim como suas concepções de educação, de ensino e aprendizagem interfere em suas práticas pedagógicas", o que reforça a ideia de que a maneira com que esses professores se reconhecem pode ser fundamental para determinar suas opções no âmbito profissional.

Mas, é importante ressaltar que diversos fatores podem influenciar diretamente nesse autoconhecimento docente. É preciso considerar o ambiente de trabalho, a realidade da sala de aula, o contexto dos alunos, entre outros. É possível, também, refletir acerca de como o contexto no qual estão inseridos pode influenciar nessa constituição identitária.

Considerando professores que atuam nos anos iniciais escolares, é inegável que a realidade na qual trabalham afeta tanto as suas práticas pedagógicas, como a forma com que se identificam como professores. O desafio, de maneira geral, é conseguir realizar uma prática de ensino em que o aluno desenvolva de maneira efetiva as habilidades linguísticas necessárias, tanto na língua materna, quanto na segunda língua, como por exemplo, o inglês.

Partindo dessa perspectiva, é importante ressaltar que, dentre os aspectos que estão diretamente relacionados com a constituição identitária docente, se encontra a afetividade. Assumindo a afetividade como dimensão constitutiva do ser humano, destaca-se, de maneira especial, os professores, que estão em constante processo de afetarem e serem afetados, seja pelas pessoas, pelas situações ou pelo contexto em que atuam.

A afetividade, considerando professores atuantes no ensino bilíngue, influencia a forma com que se identificam, o que reflete no seu modo de ensinar uma nova língua para crianças que estão em processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Esses afetos podem ser decorrentes, por exemplo, de suas experiências extraclasses, que foram determinantes para ocupar a posição de professor bilíngue, como cursos de idiomas, intercâmbios educacionais ou a experiência de morar em um outro país.

A afetividade envolve as emoções e os sentimentos, que são aspectos que também estão diretamente relacionados com a constituição identitária do professor. É importante ressaltar que os afetos podem desencadear diferentes sentimentos, como sofrimento e desânimo, ou podem mobilizar sentimentos de alegria, de consideração, de respeito, de admiração, gerando mais engajamento (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013).

Outro ponto importante de ressaltar é o modo como, no senso comum, muitos veem o docente como o profissional capaz de resolver todos (ou quase todos) os problemas sociais através da educação. Essa é uma ideia que, direta ou indiretamente pode afetar de maneira muito profunda, pois incumbe ao professor uma responsabilidade que não cabe somente ao âmbito educacional.

Infelizmente, muitos professores se colocam nesse papel e acabam desenvolvendo sentimentos tristes, na concepção espinosana, acarretando uma diminuição na sua potência de agir e, consequentemente, do *conatus*. Sendo assim, é possível compreender que, dependendo da maneira como o sujeito é afetado, e considerando as suas subjetividades, pode haver a diminuição do *conatus*, o que, consequentemente, diminui a sua potência de agir.

Assim, fica claro o modo como uma ideia compartilhada pode influenciar na maneira como o outro se identifica. "Vigotski (1934/2005, 1931/2007) descreve a importância do outro como mediador da imagem que o sujeito constrói de si, cuja base é afetiva" (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 530). Portanto, é importante refletir e questionar: qual é a imagem que o professor tem diante da sociedade e como essa imagem o afeta para o seu autoconhecimento e sua constituição identitária?

No caso de professores bilíngues, o papel que representam perante a sociedade se encaixa nesse senso comum citado. Há de se considerar que, além de serem responsáveis pelo ensino de disciplinas curriculares, ainda há a cobrança acerca do ensino da segunda língua.

É preciso também refletir: esses professores têm consciência de como esses afetos podem constituir sua prática docente? Até que ponto eles têm consciência de que estão constantemente afetando seus alunos ao mesmo tempo que estão sendo afetados? De acordo com Souza, Petroni e Andrada (2013) "os professores não têm consciência de que os afetos possam se constituir como facilitadores de sua prática docente, assim como não entendem que devem, como tarefa, intervir nas relações afetivas" (2013, p. 535).

Os dilemas, no contexto escolar, são as situações problemas que surgem, e que cabem ao professor, como responsável e a autoridade na sala de aula, buscar a melhor solução. "Segundo Pacheco (1995) os dilemas são situações problemáticas que se apresentam às pessoas constituindo-se como objeto de preocupação e de reflexão constantes" (SADALLA et al., 2005, p. 73). A questão é compreender como esses dilemas vão afetando esse professor.

A forma com que o professor é afetado mobiliza diferentes emoções e sentimentos, que potencializam ou trazem passividade para a ação. Se o afeto desencadeia sentimentos como alegria, por exemplo, há um aumento na sua potência de agir, mas se o sentimento for mais voltado para a tristeza ou sofrimento, muitas vezes o professor pode ficar sem saber o que fazer.

Portanto, a depender do arcabouço teórico que o professor possui, ele tem a possibilidade de refletir acerca dos dilemas educacionais, pois existe uma relação direta entre o pensar – sentir –

agir, reforçando que a relação entre teoria e prática é uma forma de demonstração da articulação entre afetividade e cognição. Diante dos dilemas, com consciência, o professor reflete sobre esses dilemas de formas mais claras. Logo, se o professor não tem um arcabouço teórico claro, também não haverá clareza nas formas de agir.

Significados e sentidos

Considerando o que Vigotski tratou sobre a afetividade, Souza, Petroni e Andrada (2013) citam que Aguiar e Ozella (2006) e Smolka (1993) "entendem que a afetividade na obra de Vigotski pode ser observada nas categorias sentido e significação, utilizadas pelo autor para explicar a singularidade do sujeito" (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 528).

Assim, baseando-se nessas categorias presentes nos estudos de Vigotski (1927/1993/1996), é possível se aprofundar sobre como o ser humano constrói sentido, e como essa construção articula-se à afetividade. Seguindo a perspectiva de Vigotski, o social é fundamental para a forma que o sujeito constrói sentido, uma vez que é afetado por ele.

Além disso, a partir da interação professores atuantes no ensino bilíngue, é possível, partindo dos significados que atribuem em suas falas, interpretar as circunstâncias nas quais os sentidos foram construídos (BARROS et *al,* 2009).

Ainda de acordo com Barros *et al* (2009), é fundamental compreender que o sentido exposto por professores se constitui justamente através das relações sociais que eles têm na escola, além dos inúmeros signos com os quais têm contato diariamente. Ou seja, a afetividade e a construção de sentidos pode ser um processo individual, mas não há como negar que também é coletivo, tanto no ato de afetar, quanto no de ser afetado.

Reforçando essa ideia, Góes e Cruz (2006) salientam que "o conceito tem uma origem social e sua formação envolve antes a relação com os outros" (2006, p. 33), e afirmam ainda que Vigotski ressalta a significação da palavra no contexto de seu uso e nas condições de interação dos falantes (GÓES; CRUZ, 2006).

Sendo assim, as experiências, e os sentimentos que surgem dessas experiências, determinam, de maneira geral, os significados que as pessoas vão atribuindo para as mais diversas situações.

A partir do momento que o professor é afetado pelas pessoas ou pelo contexto que está atuando, ele passa a determinar quais serão suas decisões diante às diferentes situações. Por exemplo, como um professor age diante um desafio que lhe surge inesperadamente em uma aula? Esse é um aspecto fundamental, pois a decisão que esse professor irá tomar, que pode lhe ocorrer em questão de segundos, esconde por trás inúmeras teorias, práticas, sentimentos, emoções e afetos.

A questão é que, muitas vezes, os professores têm "pouco tempo para refletir simultaneamente à ação" (SADALLA et al., 2005, p. 73), o que pode o levar a tomar decisões precipitadas. Por isso é extremamente importante que a reflexão seja constante, assim como a consciência do que acontece no entorno. Então, o ideal seria "refletir a respeito não só do que

acontece naquele momento referido, mas, também, nos futuros acontecimentos que poderão surgir a partir da sua tomada de decisão" (SADALLA et al., 2005, p. 73).

Os dilemas, portanto, fazem parte do cotidiano desses professores. No caso de professores do ensino bilíngue, um dos dilemas que eles podem se deparar é o de manter uma interação clara e objetiva com seu aluno, uma vez que ele precisa entender o conteúdo curricular, que está sendo passado em uma língua que não é a sua de origem. O professor precisa, portanto, decidir qual a melhor maneira de manter esse intercâmbio com seus alunos de maneira efetiva. Porém, "essas decisões nem sempre são conscientes para o professor" (SADALLA et al., 2005, p. 73).

Um primeiro passo extremamente importante, seria compreender como os dilemas cotidianos permeiam sua atividade profissional. A partir do momento em que há reflexão sobre os possíveis problemas que surgem, o professor pode, articulando a teoria que fundamenta a sua compreensão sobre ensinar e aprender e a sua prática cotidiana, estabelecer estratégias prévias para lidar com esses desafios.

Considerando o objetivo de compreender os desafios que professores bilíngues vivenciam na sala de aula, refletindo sobre as estratégias adotadas por eles para enfrentá-los, o estudo desenvolvido por Sadalla *et al.* (2005) possibilita pensar que, o ideal seria que esses docentes tivessem a possibilidade de tomarem consciência dessas decisões.

Apesar de não ser possível prever os dilemas que podem surgir, é possível pensar em estratégias prévias que ajudem a enfrentar esses futuros desafios, uma vez que, além dos afetos, o conhecimento, o contexto, os sentimentos e as emoções também estão envolvidos.

Enfim, a prática pedagógica de um professor é indissociável da maneira na qual ele é afetado pelo contexto em que está inserido. A forma com que ele se reconhece enquanto docente, as escolhas que faz em uma sala de aula e a maneira com que se coloca diante de seus alunos, revelam suas crenças, seus afetos, seu conhecimento, entre outros. A questão vai muito além de apenas tentar entender quais são os desafios que se impõem ao exercício da atividade docente. Trata-se, sobretudo de que esses professores tenham consciência e reflitam acerca das estratégias que adotam no cotidiano de sala de aula, e que muitas vezes, o fazem de maneira inconsciente.

Metodologia

Com base nos pressupostos apresentados, a pesquisa será realizada com professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham em escolas bilíngues e que lecionem na língua inglesa. O objetivo é compreender, segundo o ponto de vista dessas professoras que estão inseridas em contexto escolar bilíngue, como elas têm enfrentado os desafios relacionados às formas de interação e intercâmbio cultural com os alunos visando a apropriação e o desenvolvimento da língua materna simultaneamente ao desenvolvimento do inglês.

A pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa, pois nesta proposta, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), os pesquisadores "tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos" (BOGDAN;

BIKLEN, 1994, p. 48). Além disso, se torna possível ressaltar a significação que os participantes atribuem em todo o processo.

O instrumento escolhido para a produção de material empírico foi a entrevista, em que Lüdke e André (1986) definem que "na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

O tipo de entrevista escolhida para a investigação foi a entrevista recorrente, em que se prevê mais de um encontro com cada participante. Assim, é possível uma construção "do conhecimento sobre o tema de maneira partilhada e planejada" (LEITE; COLOMBO, 2006, p. 128), uma vez que os sujeitos envolvidos têm a oportunidade de refletir e contribuir durante o processo de investigação. A partir desse modelo de entrevista, é possível que se tenha uma interpretação efetiva dos significados e sentidos que vão sendo construídos.

As entrevistas serão gravadas com imagem e som, aspecto facilitador para a transcrição, uma vez que, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p.149) "o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola".

Assim, a partir dos registros, é possível realizar a transcrição de falas, gestos, expressões, pausas e hesitações, que são aspectos fundamentais para a interpretação e compreensão dos sentidos e significados que os participantes estão construindo.

Discussão

Para a análise do material empírico, foi escolhida a abordagem dos núcleos de significação, que reúne fundamentos teóricos-metodológicos para a apreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes, em relação ao objeto investigado. Além disso, possibilita compreender o contexto de cada participante.

Aguiar e Ozella (2013) apresentam alguns caminhos que devem ser seguidos até a construção dos núcleos de significação. Portanto, partindo da organização do material coletado, é necessário se atentar à fala dos sujeitos. Assim, parte-se para a composição dos pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação.

Os pré-indicadores são compostos pelas falas dos sujeitos da pesquisa, que devem ser consideradas a partir do contexto de cada um. Após essa seleção, é feito um agrupamento entre eles seguindo um critério, compondo assim os indicadores, categorizados por conteúdos em relação a similaridades ou pela contraposição.

O processo de construção de núcleos de significação é também um processo interpretativo, pois desde o momento de levantamento e coleta de dados, os sujeitos expressam suas subjetividades, que podem estar presentes nos conteúdos de análise e até mesmo no nome de cada núcleo, ou através de expressões faladas durante a pesquisa e que remetem a um significado.

Através dos núcleos de significação, é possível ao pesquisador realizar uma análise mais profunda dos dados coletados, apreendendo os sentidos existentes nos diferentes contextos, além

dos significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a diferentes situações. Aguiar e Ozella ressaltam que "para nos aproximarmos de uma apreensão mais global do sujeito, é necessária a articulação de todos os núcleos levantados" (2013, p.310).

Com os núcleos de significação se analisa também o sujeito, considerando seu contexto histórico e social. Ao apreender o significado que os sujeitos apresentam, se torna possível compreender o sentido até do que não foi dito, mas que ficou subentendido.

Considerações finais

Espera-se com esta pesquisa produzir conhecimentos que contribuam para a discussão e compreensão das influências que o contexto bilíngue tem nas práticas pedagógicas de professoras que atuam nessa área.

Visando apreender os sentidos e significados atribuídos por professoras que atuam nesse contexto, é esperado que através dessa pesquisa seja possível compreender como essas professoras têm enfrentado os desafios que surgem no campo da interação social e do intercâmbio cultural, partindo de sua reflexão acerca das próprias práticas pedagógicas e seu processo formativo.

Além disso, é necessário conhecer o contexto bilíngue da escola, que pode ter impacto direto na construção de conceitos sobre o processo de ensino pelo qual esses sujeitos estão expostos diariamente, influenciando diretamente na sua concepção de enfrentamento de possíveis desafios com os quais se deparam.

Assim, percebe-se que a constituição do professor se dá em um processo de construção de significados e sentidos. A reflexão diante dos dilemas que o contexto bilíngue pode trazer é capaz de mobilizar o professor, trazendo ideias mais claras, construindo sentidos para o fazer docente, além de possibilitar que ele busque caminhos mais promissores na sala de aula.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 94, 2013, 299-322.

BARROS, João P. P. et al. O conceito de "sentido" em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, 21 (2), 2009, 174-181.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto editora, LDA, 1994, p. 47-51.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO Maria Amélia Santoro (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** SP: Edições Loyola, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A entrevista. In LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 33-38.

PEDRO, Ana. A ética como conatus de Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, [S. l.], 29, 2013.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia escolar e educacional**. 9 (1), 2005, 71-86.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição docente identitária: o olhar da psicologia. **Psicologia & sociedade.** 25 (3), 2013, 527-537.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. DA S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, 36 (2), 2013, 262-271.

A ESCRITA ACADÉMICA NOS TRABALHOS DE FIM DE CURSO: PRINCIPAIS TRAÇOS, MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS

Maria da Conceição Barbosa Mendes [1]
Sandra Marisa Nascimento Chimuco[2]
Angélica Nachiungue Marta Vidal[3]
Narciso Jorge Chimbolo Dumbo[4]

Introdução

A actual era do conhecimento e da digitalização tem assinalado a necessidade de estruturação de dispositivos curriculares, centrados nas aprendizagens e na autonomização dos estudantes, numa perspectiva construtivista, requerendo um nicho de habilidades e de conhecimentos que permitam ao estudante construir um quadro de competências. Entre essas competências destacam-se as relacionadas com a investigação científica, tanto no plano da concepção como da realização de estudos que permitam captar a realidade e comunicar os resultados com recurso às novas tecnologias. Neste processo, as habilidades investigativas ocupam um lugar central se tivermos em conta as exigências inerentes à indagação, à interpretação e à geração da compreensão da realidade.

A divulgação do conhecimento científico tem assumido particular destaque num contexto tão dinâmico como é o da era digital. A isto se associa a necessidade de desenvolver estudos pautados pelo rigor científico e metodológico, transitando do plano da concepção para o da realização prática. Tal tem justificado a especial atenção que a produção de textos científicos tem merecido, de modo muito particular, no contexto académico universitário.

A iniciação à investigação científica e o desenvolvimento de habilidades investigativas transcende os limites didáctico-pedagógicos de uma unidade curricular para se transformar numa componente de aprendizagem transversal. É nesta perspectiva que muitas instituições de ensino superior privilegiam paradigmas curriculares que se distanciam da fragmentação programática, assumindo lógicas mais flexíveis e abordagens inter, multi, pluri e transdisciplinares (Fourez, Maingain & Dufour, 2008). Defende-se uma estrutura curricular que permita a construção do conhecimento com base em cenários didácticos que potenciem a autonomia intelectual.

É neste contexto que, no ensino superior, os alunos e os professores-orientadores são confrontados com desafios inerentes à investigação científica, substanciada em trabalhos académicos tidos como requisito para sancionar a conclusão de cursos de licenciatura no Instituto

[1] Doutora em Administração e gestão escolar, docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (Angola), email: saobarbosa67@yahoo.com.br
[2] Doutora em Desenvolvimento Curricular, docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (Angola), email: marisachimuco@live.com.pt
[3] Doutoranda em Desenvolvimento Curricular, docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (Angola), email: agvidalag@gmail.com
[4] Doutorando em Estudo da Criança, docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (Angola), email: narcisodumbo@hotmail.com

Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED-Benguela). A realidade tem revelado que não é uma tarefa fácil, cuja concretização tem alargado a duração do ciclo de formação nos cursos de licenciatura, para alguns alunos. Em consequência, os actores, isto é, alunos e professores-orientadores, de modo particular, constituem informantes-chave desse processo. Estes experienciam situações concretas, muitas vezes imersas em dificuldades, que podem ser de vária ordem: pessoal e institucional, de dimensão objectiva e subjectiva.

A elaboração de trabalhos científicos não deixa de ser uma actividade complexa, cuja efectivação requer a consideração e o domínio de aspectos de natureza técnica e procedimental, implícitos ao método científico. Esta realidade tem sido vivenciada, por alunos e professores-orientadores do ISCED-Benguela, constituindo um tópico de investigação interessante.

De modo concreto, a realização de um estudo sobre a escrita científica, focalizada na dimensão didáctica, desenvolvido por Mendes (2020), sinalizou algumas dificuldades relacionadas com o desenvolvimento de habilidades investigativas por parte dos alunos. Este facto constituiu trampolim para a realização do presente estudo focalizado na análise do processo de elaboração de trabalhos de fim de curso (TFC) no ISCED-Benguela, visando elencar os traços mais marcantes. A amplitude do foco revelou a necessidade de assumir um olhar bifocal. O primeiro, circunscrito a aspectos mais objectivos inerentes ao TFC, como sejam a sua estrutura (forma) e a escrita, substanciada no conteúdo de cada uma das partes do trabalho. O segundo plano, de pendor mais subjectivo, delimitou-se à compreensão das motivações e expectativas experienciadas por alunos e professores-orientadores ao longo do processo de elaboração do TFC.

A delimitação antes expressa, levou à formulação de três indagações básicas: (i) quais são os traços mais marcantes plasmados nos TFC, em termos de forma (estrutura) e de conteúdo, expressa na escrita científica? (ii) quais são as motivações e as expectativas dos alunos e dos professores-orientadores em relação aos TFC? Como alunos e professores-orientadores encaram o processo de elaboração do TFC?

A revisão da literatura constituiu o primeiro exercício, enquanto pressuposto para a conformação de um quadro de referência que permitisse abordar o objecto, analisá-lo e elencar os traços mais marcantes. Tal pretensão levou a optar por um estudo do tipo descritivo, de pendor qualitativo, com recurso à análise documental, enquanto técnica que poderia permitir descrever a fisionomia dos TFC, quanto à forma e ao conteúdo, centrando a atenção na escrita científica. Para o levantamento e a interpretação das motivações e expectativas dos alunos e professores-orientadores, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. A análise dos dados foi centrada em aspectos compreensivos que permitissem criar um quadro interpretativo sobre as percepções e vivências dos actores, conferindo à abordagem pendor qualitativo.

O texto é estruturado em três partes principais: enquadramento teórico-normativo, metodologia, discussão dos resultados. Na primeira parte, discorre-se sobre os posicionamentos de autores em relação à escrita académica, tipificação dos TFC e sua estruturação. Na segunda parte, descreve-se a metodologia utilizada fazendo menção aos procedimentos de recolha e de análise de dados. Na terceira parte, apresentam-se os resultados relativos à análise dos TFC e das entrevistas dirigidas aos participantes. Na parte final do texto figuram as conclusões e as referências.

Enquadramento teórico-normativo

A revisão da literatura constituiu-se como um dos elementos cruciais para o enquadramento do presente estudo, sendo que, como defende Morgado (2018, p. 35), "Para além da importância dos sujeitos e dos contextos em que interactuam, convém ter presente que toda a investigação se realiza tendo por base uma determinada matriz conceptual".

Os pressupostos inerentes à escrita académica requerem a estruturação de cenários didácticos que potenciem a autonomia dos alunos, enquanto tarefa desafiante que corporiza aspectos de ordem conceptual e estrutural, ao que se associam elementos de ordem normativa. Estes referenciais justificaram a nossa opção pela descrição de três aspectos fundamentais: (i) a autonomia como desafio na elaboração de TFC; (ii) conceptualizações e estrutura dos TFC e (iii) trabalhos de fim de curso no plano normativo.

A autonomia como desafio na elaboração de TFC

Em linhas gerais, os contextos actuais de desenvolvimento social colocam em discussão as práticas pedagógicas fundadas na fragmentação curricular e na formação de ilhas impermeáveis de conhecimento (Fourez, Maingain & Dufour, 2008). O desenvolvimento de competências e da autonomia intelectual requerem a construção de cenários pedagógicos que permitam estabelecer pontes entres os saberes obtidos formalmente na escola e as realidades sociais concretas. No contexto do ensino superior, são requeridas competências específicas inerentes à elaboração dos mais distintos trabalhos orientados pelos docentes. Tal requisita dos estudantes conhecimentos prévios que envolvam habilidades de análise, síntese, interpretação, entre outros, sendo reconhecido que nem sempre tal acontece. Em muitos casos, concordando com Aquino (2010), os estudantes são surpreendidos com o formato técnico da escrita, com regras bem definidas, apenas quando ingressam na universidade, onde lhes é exigida a leitura e a escrita de trabalhos académicos.

No caso do ISCED-Benguela, como refere Mendes (2020), é evidente o reconhecimento da relevância das actividades de pesquisa para o desenvolvimento de habilidades investigativas, sendo assinalável a descoberta de novos conhecimentos, a comunicação e a construção de textos como áreas impregnadas de dificuldades, por parte dos estudantes.

Portanto, a investigação científica baseada em problemas sociais concretos, a sistematização dos resultados e a sua transformação didáctica, do nosso ponto de vista, podem ser pontes por via das quais se processa a circulação entre o saber formal e as questões sociais. Este modo de pensar nos leva a aferir a indiscutível pertinência e contextualidade da comunicação científica, quer do ponto de vista didáctico como investigativo.

Conceptualizações e estrutura dos TFC

A multiplicidade inerente aos estudos científicos e à própria metodologia e opções de abordagem ao objecto reflectem-se na determinação da estrutura dos trabalhos académicos. Ou

seja, estes assumem estrutura diversa, cuja variação tem estreita ligação com o tipo de trabalho que se pretende realizar ou elaborar. Assim é que, entre os tipos de trabalhos académicos se situam a tese, a dissertação, a monografia, o artigo científico, o *paper*, o TFC, entre outros.

A conceptualização dos distintos tipos de trabalhos científicos constitui também um elemento com alguma variação. A revisão da literatura permite encontrar múltiplos olhares e conceitualizações relativamente à categorização dos trabalhos académicos, não sendo raros os casos de polissemia conceptual. Alves (2007) e Severino (2007) fazem referência ao trabalho de conclusão de curso (TCC). Para Severino (2007), o TCC integra a estrutura curricular de cursos de graduação, figurando como oportunidade para a iniciação à investigação científica, cuja elaboração obedece, em termos de estrutura e de apresentação, os padrões gerais do trabalho científico. Alves (2012), prefere a designação trabalho de investigação de final de curso que, para além dos aspectos metodológicos e técnicos, requer a observância de regras mais específicas, geralmente estabelecidas em regulamentos institucionalizados, por via de normativos.

Alves (2007) e Reis (2018) ao discorrerem a tipificação de trabalhos científicos fazem menção à monografia, considerada como "um trabalho sistemático, metódico, feito em profundidade, no qual se utiliza uma metodologia específica para a investigação científica" (Alves, 2007, p. 33), elaborado "no final de um curso de graduação e visa a obtenção do grau de licenciatura" (Reis, 2018, p. 21).

Logo, em essência, o TCC não se diferencia da monografia. Neste estudo assume-se a denominação TFC, pelo facto de esta ser a denominação expressa no regulamento do ISCED-Benguela, como exigência para a conclusão da licenciatura. O TFC tem por finalidade a obtenção de um determinado grau académico, sendo muito utilizado ao nível da graduação. O seu foco delimita-se a um tema específico, reflectindo um problema concreto e científico.

Portanto, a elaboração de trabalhos académicos exige a consideração de um conjunto de pressupostos relacionados com a forma e com o conteúdo, sendo expectável que os alunos do ensino superior possuam "alguma linguagem científica, capacidade de reflexão e de análise das obras consultadas" (Alves, 2012, p. 27). No entanto, regra geral, não se dispensa a figura do professor-orientador.

Quanto à forma, consideram-se elementos que reflectem a estrutura do trabalho, que envolvem, como refere Bokdan e Biklen (1994), um plano básico da escrita que integre elementos introdutórios, de desenvolvimento e de conclusão. Para além dos elementos referenciados, o resumo, as referências bibliográficas e os apêndices/anexos constituem elementos estruturais dos trabalhos académicos, sinalizados, em muitos casos, como obrigatórios.

Os aspectos inerentes ao conteúdo, podem ser analisados num plano mais geral, se pretendermos considerar o trabalho como um todo resultante da integração e articulação lógica das partes estruturantes do mesmo. Num plano mais específicos (quadro 1), destaca-se a conformação de cada uma das partes estruturais, ou seja, conteúdos específicos que substanciam cada uma delas, em função da essência.

Quadro 1: Elementos de forma e de conteúdo do TFC	
Quanto à forma	**Quanto ao conteúdo (escrita)**
Introdução	Contextualização do estudo; Declaração dos objectivos/tarefas Explicitação dos métodos de investigação (natureza do estudo, técnicas, participantes e respectivo contexto) Estrutura do trabalho.
Desenvolvimento	Quadro de referência Metodologia e métodos utilizados Apresentação dos dados Discussão dos resultados
Conclusão	Reafirmação do foco Implicações dos resultados Proposta de investigação subsequente

Fonte: Elaboração dos autores, com base em Alves (2007); Bogdan e Biklen (1994); Severino (2007).

A escrita académica ou científica "refere-se à produção de informação, relativa à construção do conhecimento através da investigação, defende pontos de vista e apresenta inovação" (Frias, 2015, p. 245), envolvendo busca permanente por novas informações. Significa que, a escrita científica, enquanto processo contínuo, exige uma atitude indagadora constante sobre as novas publicações.

Trabalhos de fim de curso no plano normativo

No plano normativo, o TFC, como o referido antes, obedece a um regulamento próprio e específico. No caso do ISCED-Benguela, o TFC é definido como actividade curricular integrada no plano de estudo dos cursos ministrados na instituição. O estudante, sob a orientação de um docente, prepara o trabalho de conclusão de estudos com vista à obtenção do grau de licenciatura, cuja estruturação e apresentação obedece aos parâmetros gerais dos trabalhos académicas: os pré-textuais são conformados pela capa, página de rosto e resumo, como elementos obrigatórios, ao passo que o núcleo do trabalho integra a introdução, o desenvolvimento e as conclusões. As referências bibliográficas e os anexos/apêndices, conformam os pós-textuais. A Norma APA é estabelecida como regra para a colocação dos elementos técnicos, entre os quais as citações e as referências bibliográficas.

Em síntese, a elaboração de trabalhos académicas exige a consideração de distintos elementos, entre os quais os de ordem interna e externa. Os primeiros, dizem respeitos a aspectos de carácter mais pessoal. Entre estes a afinidade do investigador em relação ao tema, a disponibilidade e as competências prévias para a realização do estudo. Os externos, dizem respeito a elementos mais estruturantes e substanciais, como sejam a relevância do estudo, os prazos para a sua conclusão e a disponibilidade de materiais de consulta.

A articulação dos factores endógenos e exógenos concorrem para a concretização de estudos com elevado interesse para o investigador e para a comunidade científica, enquanto elementos que conformam a pertinência, a actualidade e a relevância dos temas abordados, tendo em conta o desenvolvimento de competências dos futuros professores e/ou professores, permitindo-lhes reflectir sobre as suas práticas. Como afirma Campos (2002), a formação de professores deve capacitá-los para uma atitude crítica actuante face à realidade social; a inovação e a investigação em relação à actividade educativa; uma prática reflexiva e continuada da autoinformação e autoaprendizagem.

A convicção de que a elaboração e a orientação dos TFC associam-se a um modelo de formação de professores orientado para a indagação (ou tradição de reconstrução social), segundo Pacheco e Flores (1999), legitima o treino do professor em habilidades, destrezas e competências específicas. Neste paradigma, a reflexão e a investigação assumem-se como traços distintivos. Por esta razão, os programas de formação de professores fundados em lógicas que subsidiam o desenvolvimento destas capacidades nos futuros professores revelam-se mais práticos. Propiciam subsídios para analisar as situações que terão de enfrentar e tomar as decisões mais adequadas a cada uma delas.

Na perspectiva de Alarcão (2001), convocada por Sarmento (2017, p.294), "[...] pretende-se que o professor de hoje não seja mero executor de currículos previamente definidos, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais". Isto, em essência, sugere, segundo Sarmento, "atitudes de pesquisa e de análise crítica e substantiva, que façam da sala de aula e/ou do contexto educativo um espaço de aprendizagem". Neste contexto, "os professores são estudantes do ensino que, enquanto pesquisadores da sua própria prática, procuram a melhoria das suas qualidades educativas" (Sarmento, 2017, p.294).

Sendo função social do ISCED a de formar futuros professores, é expectável que o graduado, independentemente da sua especialidade, tenha as valências investigativas cujo resultado seja reflectido na sua actuação. Ou seja, constitui-se, assim, como um dos princípios orientadores da estratégia de formação configurada em cenários "[...] capazes de manter os professores numa ação reflexiva e crítica sobre a sua profissionalidade" (Sarmento, 2017, p. 294). Portanto, há que conformar cenários didácticos que propiciem o desenvolvimento de habilidades de escrita científica, expressa na capacidade de elaborar textos "que devem ter um encadeamento lógico e ser coeso" (Pereira & Poupa, p. 24), incluindo interpretações e transições. Estas permitem remeter o leitor, de forma lógica e coerente, para as distintas partes que conformam o trabalho académico, facilitando o processo da sua compreensão.

Metodologia

Metodologicamente, optou-se por um estudo do tipo descritivo, assumindo-se a abordagem qualitativa (Almeida & Freire, 2017; Sampierri; Collado & Lucio, 2013), com recurso à análise documental (Pardal & Lopes, 2011) e a entrevistas (Santo, 2015; Pardal & Lopes, 2011), como técnicas de recolha de dados.

A abordagem qualitativa mostrou-se mais adequada, dado que a pretensão central foi realizar um estudo mais direccionado para a investigação em profundidade, procurando dados não imediatos (Santo, 2015). Fez-se recurso à própria perspectiva dos actores envolvidos nas situações concretas em estudo (Almeida & Freire, 2017), isto é, os alunos e os professores-orientadores, valorizando as suas percepções e sentidos conferidos às suas práticas. Para a análise dos dados foram mobilizados alguns procedimentos de análise de conteúdo (Bardin, 2002; Campenhoudt, L.; Marquet, J. & Quivy, R., 2019), a partir da especificação de 3 categorias principais: traços dos TFC, motivações e expectativas dos alunos e dos professores-orientadores.

Foram submetidos a análise um total de 50 TFC, seleccionados com base nos seguintes critérios: o ano de difusão e a opção formativa. Considerando que o ISCED de Benguela integra cinco departamentos de ensino, nomeadamente, Ciências da Educação, Ciências Exactas, Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Letras Modernas, foram seleccionados dez TFC de cada departamento de ensino, concluídos entre os anos 2018 e 2020.

Os TFC foram analisados com base em uma grelha integrada por dez dimensões e 52 indicadores, sintetizadas a partir das directrizes constantes no regulamento dos TFC e da escrita académica. Quanto à estrutura foi considerado: resumo, índice, introdução, quadro de referência, metodologia de estudo, apresentação e discussão dos dados recolhidos, conclusão, referências bibliográficas, apêndices e/ou anexos. Entre os aspectos técnicos a observação centrou-se nas citações e referenciações, sem excluir aspectos relacionados ao conteúdo de cada um dos elementos estruturais.

Considerando que os TFC possuem na estrutura elementos cuja essência conforma a sua qualidade em termos de escrita académica, para precisar a análise, assegurar a objectiva e conferir consistência aos comentários dos pesquisadores, foi adoptada uma escala ordinal de 1 a 5, correspondente aos conceitos de A, B, C e D. A adopção desta escala permitiu, mensurar as dimensões tratadas, estabelecer "um nível de relação de equivalência" (Meireles, 2010, p.93) assentes nas características ou propriedades de cada dimensão. Ou seja, os conceitos permitiram qualificar o cumprimento *versus* incumprimento dos indicadores das distintas dimensões considerando os seguintes referenciais de análise:

Conceito A: indicadores cumpridos na íntegra, para todas as dimensões;
Conceito B: indicadores cumpridos na íntegra em quase todas as dimensões;
Conceito C: indicadores não cumpridos em quase todas as dimensões;
Conceito D: incumprimento total dos indicadores.

Participaram das entrevistas dez docentes-orientadores e dez estudantes, seleccionados intencionalmente tendo em conta os seguintes critérios: ser docente-orientador, estar afecto aos departamentos referenciados, manifestar disponibilidade e ser aluno finalista em fase de elaboração do TFC ou em fase de conclusão. Para o efeito, recorreu-se à entrevista semi-estruturada constituída por questões associadas às dimensões motivações, expectativas e habilidades relacionadas com a elaboração dos TFC. Foi adoptada a modalidade mista, isto é, os participantes puderam responder por escrito e face-a-face (neste caso fez-se a gravação, com o devido consentimento dos participantes). A análise das entrevistas ancorou-se na grelha categorial,

previamente elaborada com especificação das variáveis, a codificação dos sujeitos e a transcrição dos respectivos testemunhos.

Resultados e discussão

As entrevistas, centradas na aferição das percepções dos participantes quanto à adequação dos TFC, ancorados nas principais dimensões motivações, dificuldades de elaboração e expectativas permitiram construir um quadro que reflecte as percepções de professores-orientadores e estudantes, cujos traços fundamentais se resumem nesta epígrafe.

Opiniões dos professores-orientadores

Os docentes orientam os TFC por motivações extrínsecas, pelo facto de esta actividade constituir uma das exigências profissionais para a progressão na carreira e desenvolvimento profissional, tal como está prescrito no Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. É requerido ao docente "desenvolver, individualmente ou em grupo, trabalho de investigação cientifica" (alínea b), artigo 6.º). A orientação de trabalhos académicos, figura, igualmente, entre as funções do docente (alíneas a) e f) do art. 8.º; alíneas c) e e) do art. 9.º (Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto).

A orientação de trabalhos académicos e a integração em júris de provas académicas são também sinalizadas como referência para o provimento na carreira (alíneas d) e e), dos artigos 20.º e 21.º), o que justifica o interesse e a expectativa dos docentes-orientadores. Esta actividade também é apontada pelos participantes como aspecto de interesse pessoal, sendo que o envolvimento em equipas de jurado gera oportunidades de aprendizagem, de conhecimento de novas realidades, de aprofundamento de saberes no campo metodológico, bem possibilidades de participação na solução de problemas educacionais concretos. Estes aspectos consubstanciam-se nos seguintes testemunhos:

> As motivações têm a ver com o dever profissional de orientar os estudantes a entrarem no mundo da investigação, mas também de (o orientador) aprender realidades novas por meio da investigação e estudo colaborativo (sujeito PO3).
> (...) Por outro lado, também pode ser mesmo por parte do próprio docente no interesse de aprofundar a sua investigação trabalhando com o estudante, que pode ser de interesse pessoal de investigação ou por motivos académicos, servindo também para a sua superação ou formação (sujeito PO4).
> A necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre determinados assuntos a investigar e a nível metodológico; a necessidade de resolver um problema que eventualmente apoquenta um grupo social (sujeito PO5).

No processo de orientação dos TFC, em termos de expectativas, os participantes credenciam que os estudantes apliquem, aprofundem os conhecimentos teóricos adquiridos

durante as aulas, respondam e resolvam os problemas identificados, bem como estimulá-los a desenvolver as capacidades intelectuais inerentes ao processo de investigação científica e escrita académica. Uma outra preocupação é relativa ao desempenho do orientando, sendo expectável que este tenha bom resultado na prova académica.

> Muitas! Mas sempre tendo em conta o objectivo do Orientador, como pode ser: motivar o estudante para ter o espírito de investigar; de leitura, de escrita, aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o plano curricular ou ainda o interesse do orientador para completar qualquer informação que pode ser de um projecto etc. (sujeito PO4)
> Na maior parte das vezes estas são as mais altas possíveis, mas a dinâmica e as características dos/as candidatos/as, acabam por defraudar ou nos animar. Auguramos, como sempre, que todos eles se saiam bem, que coloquem em evidência os conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo em que estiveram. (sujeito PO1)
> Poder dar respostas pedagógicas aos problemas levantados, embora grande parte destes se limitam, em exclusivo, à obtenção do título sem um *continuum* de aplicação das propostas apresentadas para a solução, parcial ou total, do problema levantado. (sujeito PO2)

Além das expectativas acima descritas, no processo de orientação dos TFC os participantes evidenciaram a existência de alguns constrangimentos que não permitem a concretização das mesmas, como: (i) o pouco domínio dos conhecimentos inerentes à metodologia de investigação científica, das tecnologias de informação e do regulamento de TFC, por parte dos alunos; (ii) a falta de interesse dos estudantes; (iii) a escassez de recursos materiais e financeiros por parte dos estudantes para realizar os trabalhos de campo; (iv) a insuficiência de acervo bibliográfico especializado disponíveis na biblioteca institucional; (v) o rácio tutorando/orientador; (vi) a inexistência de uma base de registos que permita o efectivo controlo dos TFC para evitar plágios; (vii) frequentes indisponibilidades dos sujeitos da amostra em prestar informações durante a fase de recolha de dados.

Em síntese, podemos dimensionar as dificuldades assinaláveis em três níveis: a nível pessoal do estudante, a nível institucional e a nível extra-institucional, como se pode aferir a partir dos seguintes pronunciamentos:

> Deficiente conhecimento dos pressupostos cientifico-metodológico e seu carácter sistémico; Dificuldade de vinculação dos conhecimentos anteriores com os actuais (a serem tidos no TFC). Alguma falta de vontade e esforço para aprender cada vez mais. Falta de comunicação entre os intervenientes do processo. (sujeito PO1)
> Fraco domínio das TIC por parte dos estudantes. Fraca dedicação dos estudantes;

> Fraco acompanhamento dos orientadores; elevado número de tutorandos por orientador; Indisponibilidade de sala de professores para orientação dos TFC. (sujeito PO6)
> Falta de condições infra-estruturais para a organização de núcleos de investigação envolvendo estudantes e professores; Fraco domínio dos estudantes em TIC e metodologias; Fraco controlo da qualidade dos TFC, e a inexistência de uma base de dados para se aferir a fiabilidade; Pouco percurso curricular em matérias de investigação quer por parte de docentes, como de estudantes; Pouco ou nenhum investimento institucional, na aquisição de imput's necessários e imprescindíveis à investigação; A subjectividade no processo de avaliação dos TFC, alinhando a alguma falta de honestidade científica e profissional de alguns orientadores. (sujeito PO2)

Com base nisto, os participantes avaliam as habilidades adquiridas pelos alunos após o processo de investigação como "[...] razoáveis, embora em raras excepções, encontramos estudantes bem habilitados e que acabam por se sair bem [...]" (Sujeito PO1), ou seja, "[...] as habilidades de escrita científica dos estudantes têm estado muito aquém do que se espera de um estudante universitário" (sujeito PO3). Assim, os pressupostos substanciais dialécticos (saberes e saber fazer dos alunos, recursos financeiros, recursos materiais institucionais, as escolas em estudo) subjacentes às actividades de orientação de TFC elencados, permitem aferir a existência de limitações, de ordem pessoal, metodológica e institucional, que circunscrevem uma realidade desafiante, tanto para os alunos como para os professores-orientadores.

Parecer dos alunos em fase inicial da investigação e finalistas

A obtenção do grau académico *versus* aquisição do diploma afigura-se como a principal motivação para a elaboração do TFC pelos sujeitos, visando o ingresso ou a ascensão na carreira profissional. Ou seja, pode inferir que o interesse em realizar actividade de investigação científica, por parte dos alunos, não está voltado ao desenvolvimento das capacidades de investigação e das habilidades da escrita académica, bem como em diagnosticar os problemas educacionais. As expectativas tendem à concretização de aspirações relacionadas com o *status* social e profissional, como se pode interpretar nos seguintes depoimentos:

> A principal motivação foi cumprir o requisito para obter o grau de licenciado. (sujeito AO3)
> (…) Necessidade de obter um diploma do curso que fiz, precisava terminar, licenciar-me, ou seja, terminar a formação… e optei pela monografia pelo desconhecimento da existência de outras formas de realizar o TFC, visto que terminei o plano curricular em 2014. (sujeito AO4)

Também são encontradas expectativas relacionadas com a aplicação dos conhecimentos aprendidos no decorrer da formação, mormente das unidades curriculares de iniciação à

investigação científica e de metodologia de investigação em educação, assim como obter um leque de conhecimentos sobre a temática estudada, como se pode confirmar nos seguintes fragmentos discursivos:

> Aplicar os conhecimentos aprendidos durante os 4 anos, sobretudo nas cadeiras de MIC. (sujeito AO3)
> Esperava obter mais conhecimento …, mais informação sobre as estratégias de ensino e depois apresentar, de forma mais detalhada, aquilo que são as estratégias e a licenciatura. Sim, sim! Acho que terminamos o livro [monografia]. E se terminamos o livro [monografia] até chegar à conclusão é porque alcançamos aquilo que é a nossa meta. (sujeito AO4)

As dificuldades vivenciadas ao longo da elaboração dos TFC pelos entrevistados apontam para a escassez de fontes bibliográficas especializadas, tanto na biblioteca institucional como nas demais instituições do ensino superior público e privada da província de Benguela. As limitações financeiras constrangem o recurso a alternativas que poderiam contrapor as insuficiências institucionais. A pouca disponibilidade dos orientadores e a morosidade em emitir pareceres e sugestões, em tempo oportuno, sobre os trabalhos submetidos pelos alunos, são sinalizados como factores desmotivadores, levando os alunos a recorrer a terceiros (co-orientadores extra-institucional). Esta situação, é frequentemente referenciada como ponto de estrangulamento na relação professor-orientador e aluno, como testemunham os seguintes depoimentos:

> O departamento é que indicou o orientador, então o contacto com ele foi difícil; 2. A nossa biblioteca é pobre, por isso tive de ir ao Instituto Piaget, Lusiada e outras instituições. (sujeito AO1)
> Muitas, posso citar [dificuldades]: a falta de bibliografia; o contacto com o professor-orientador (idas e vindas); dificuldades financeiras; aplicar o aprendido na prática. (sujeito AO3)
> No meu caso, tive muitas e muitas dificuldades, para o meu tema, como dizia a minha colega não temos muita disponibilidade de material. Tivemos que recorrer a algumas bibliotecas, passamos todo o dia porque, às vezes, encontramos fechada temos que descer e depois voltar a subir. Mas, umas das dificuldades deixou-me triste! Precisei de muito incentivo para dar continuidade ao trabalho foi mesmo em relação aos orientadores que temos aqui na instituição, não havia aquele contacto directo, a pessoa tinha, às vezes que recorrer …, procurar auxílio, ajuda…, dão muitas voltas! A pessoa tem que largar e encontrar outros caminhos para ver se a coisa avança.
> Sem experiência em como realizar o trabalho, tinha que recorrer àqueles que já defenderam, para saber como fazer as coisas (risos). Chorávamos só de saber que a esta altura já devia ter uma resposta e nada. Vais ao computador e nada… por esta razão é que estendemos estes seis anos. Não há aquele contacto, acompanhamento que também incentiva, mesmo não sabendo muito, tu te sentes motivada para trabalhar, porque tens ali alguém, para te dizer: fulana de

> tal, faça isto! Faça aquilo, tira isto daqui, coloca aqui! Este trabalho… tivemos que recorrer a colegas que hoje te atende, amanhã já não está disponível, já deu o seu contributo, tens que procurar outro colega. (sujeito AO2)
> Por minha parte, a principal dificuldade foi a aquisição de material em relação ao meu tema. As matérias anteriores estão muito ligadas à relação família escola, assim procedimentos, como tal, de uma das fases didáticas, encontramos alguns manuais. Mas, foi preciso persistência, fomos indo ao Lobito, biblioteca, se calhar sair e buscar experiência de outros professores. Isto ajudou-me, de que maneira! Dificuldades financeiras também, porque os livros são caríssimos, os livros são caros, não temos facilidade de encontrar uma biblioteca …, ou um sítio, não sei se é apenas a nossa província ou o país, em geral, não temos onde nos dirigimos para pegar um livro. A pessoa escreve alguma requisição ou preenche alguma coisa vai à casa lê e depois devolve. Ou então, comprar um livro, não temos muita oferta! (AO4)

Em resumo, os resultados obtidos permitiram aferir que as principais motivações e expectativas para a elaboração e a orientação dos TFC prendem-se com: a obtenção do grau académico, cumprimento do dever profissional, por parte dos orientadores, assim como o aprofundamento e a aplicação dos conhecimentos partilhados durante o percurso formativo de forma a contribuir para o desenvolvimento de competências académicas e científicas. A respeito das dificuldades, as mais elencadas foram: diminuto acervo bibliográfico, a indisponibilidade dos professores-orientadores, inabilidade para a integração dos conhecimentos das distintas unidades curriculares, com destaque a de Metodologia de Investigação Científica e de Metodologia de Investigação em Educação, bem como a inexistência de espaços adequados para a efectivação das sessões presencias de orientação dos trabalhos. Ou seja, professores-orientadores e alunos sinalizam a necessidade de alocação de espaços para as sessões de estudo e de orientação, bem como maior apetrecho e espaço na biblioteca institucional.

Os resultados da análise dos TFC são sintetizados no quadro 2. Enfatiza-se que, para a análise, foram consideradas as dimensões e a escala referenciada na metodologia.

Quadro 2: Síntese dos principais traços dos TFC

Elementos de forma	Principais limitações
Resumo	Omissão da descrição do problema/problemática em estudo, do tipo de estudo e do tipo de abordagem. Excesso de palavras-chave ou a sua não especificação.
Introdução	Pouca clareza da situação problemática, da contextualização do estudo e da descrição geral da metodologia adoptada.
Quadro de referência	Ausência de referenciais sobre o estado da arte; citações não conformadas à norma da APA 6.ª edição; pouca expressividade de ideias próprias; falhas na identificação das fontes consultadas; escassa actualidade e

	especialidade das fontes consultadas; desarticulações de algumas abordagens face ao foco do estudo.
Metodologia de estudo	Insuficiente clarificação dos critérios de selecção da amostra e dos procedimentos de recolha e de análise dos dados. Imprecisões quanto aos métodos e técnicas de recolha e de análise dos dados.
Apresentação e discussão dos dados recolhidos	Escassa expressividade do sentido interpretativo e de discussão dos resultados. Centralidade da descrição quantitativa dos dados. Dearticulação dos referencias teórico-conceptuais e a leitura dos dados. Escassa expressividade de ideias próprias. Escassa triangulação dos dados.
Conclusão	Poucas reflectem pertinência, adequação ao problema e aos objectivos do estudo. Ausência de fundamentação ou argumentação na formulação das conclusões. Escassas inferências baseadas em evidências, ou seja, consentem margem a ambiguidades interpretativas.
Referências bibliográficas	Alguns apresentam ruptura em termos de actualidade e de especificidade face ao foco do estudo. Inconformidades inerentes à observância da Norma APA 6.ª edição.
Aspectos técnicos	Insuficiências na formatação do texto (margem, falta de uniformização do tipo de letra e espaçamento dos títulos e o texto); as distintas partes do trabalho reflectem alguma desarticulação e falta de equilíbrio entre as mesmas.

Fonte: Elaboração dos autores.

Em termos gerais, realça-se que a não assunção de uma edição específica da norma APA (5.ª ou 6.ª edição), por parte dos distintos departamentos de ensino, gera disparidades nos estilos de referenciação e da escrita académica.

Conclusões

Os TFC analisados, bem como as entrevistas realizadas, permitiram a construção de um quadro compreensivo, reflectindo às dimensões de análise estabelecidas, cujas descrições de resumem em cinco aspectos centrais.

a) Em relação aos traços mais relevantes, os TFC observam alguma conformação em termos de escrita académica e de observância do regulamento interno, quanto aos elementos estruturantes gerais. Porém, quanto aos elementos de conteúdo, substanciados na redacção, são notórias algumas imprecisões e insuficiências. As mais evidentes são, em parte, a incoerência dos aspectos centrais, a desarticulação entre o problema, as perguntas de investigação e os objectivos do estudo. Em outra parte, o quadro de referência nem sempre é convocado para a leitura, a análise e a interpretação dos dados, o que, de certo modo, limita a coerência interna do trabalho.
b) Relativamente às motivações e às expectativas dos participantes, as mais expressivas prendem-se com a obtenção do grau académico, enquanto critério de gradação na carreira

e de elevação do *status* social. A aplicação dos conhecimentos obtidos, em situações concretas, emerge como um elemento presente para as aprendizagens nas unidades curriculares relacionadas com a investigação científica.

c) As principais dificuldades reportam-se a aspectos inerentes à relação professor-orientador e alunos, resultante da pouca disponibilidade dos primeiros, do que resultam desmotivações e frustrações frequentes por parte dos alunos.

d) Ao nível institucional, a pouca disponibilidade de acervo bibliográfico, em quantidade, actualidade e especificidade, a inexistência de espaços para a acomodação de professores-orientadores e alunos, são os mais sinalizados.

e) Na generalidade, a elaboração de TFC e sua respectiva orientação são reveladores de um cenário impregnado de dificuldades, de encontros e desencontros, sem deixar de configurar espaço para a criatividade e busca permanente de alternativas. Em termos de implicações consideramos que existem oportunidades de melhoria das práticas, começando pelos professores-orientadores, ao nível dos modos de actuação, requerendo intervenção institucional. Tal intervenção consubstancia-se na criação de condições que propiciem uma melhor interacção professores-orientadores e alunos, enquanto fundamento de um processo cujas complexidades se cruzam, entre a interacção pessoal e a operacionalização de dispositivos metodológicos, técnicos e científicos de elevada exigência.

Referências

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 5.ª edição. Braga: Psiquilíbrios Edições.

ALVES, M. (2007). *Como Escrever Teses e Monografias: um roteiro passo a passo*. Rio de Janeiro: Elsevier.

ALVES, M. da P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.

AQUINO, I. de S. (2010). *Escrever Artigos Científicos: sem "arrodeio" e sem medo da ABNT*. São Paulo: Editora Saraiva.

BARDIN, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

CAMPENHOUDT, L.; MARQUET, J. & QUIVY, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

CAMPOS, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

FOUREZ, G.; MAINGAIN, A. & DUFOUR, B (Dir.). (2008). *Abordagens Didácticas da Interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRIAS, A. (2015). A Escrita Científica e a Divulgação do Conhecimento Científico. *Revista Cogitare Enferm.* 2015 Abr/Jun; 20(2). pp. 245-7. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/41922/25515. DOI: 10.5380/ce.v20i2.41922. Acesso em 27 de dez 2020.

GONÇALVES, J. R. (2019). Como Escrever um Artigo de Revisão de Literatura. In *Revista JRG de Estudos Acadêmicos* -Ano II (2019), volume II, n.5(ago./dez.) -ISSN: 2595-1661, pp. 29-55. Disponível em: http://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/122/201. Acesso em 27 de dez 2020.

MEIRELES, M. (2010). *Gestão das Informações Organizacionais*. Itu: Ottoni Editora

MENDES, M. da C. B. (2020). A escrita de textos científicos: abordagem didática focalizada na aprendizagem significativa. In *Revista Pesquisa e Ensino (Brasil),* v. 1, (2020), p. 1-25 (2020. eISSN 2675-1933). DOI: https://doi.org/10.37853/pqe.e202029.

MORGADO, J. C. (2018). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. 3.ª edição. Santo Tirso: De Facto Editores.

PACHECO, J. & FLORES, M. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora

PARDAL, L. & LOPES, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, A. & POUPA, C. (2004). *Como Escrever uma Tese, Monografia ou Livro Científico Usando o Word*. 4.ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.

REIS, F. L. dos. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos: guia prático*. Lisboa: Edições Sílabo.

SAMPIERRI, R. H.; COLLADO, C. F. & LUCIO, M. P. B. (2013). *Metodologia de Mesquisa*. 5.ª edição. Porto Alegre: Penso.

SANTO, P. do E. (2015). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais: génese, fundamentos e problemas*. 2.ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.

SARMENTO, T. (2017). Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 22(2), p.285-297, maio/ago.

SEVERINO, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. 23.ª ed. São Paulo: Cortez.

Documentos consultados

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto. Aprova o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior. Diário da República I Série, n.º 118.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE BENGUELA (2017). Regulamento do Trabalho de Fim de Curso.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Celia Beatriz Piatti[1]
Beatriz Araujo Mesquita Guardiano[2]

Introdução

A formação de professores suscita muitas questões que provocam questionamentos: quem são os professores? O que pensam? O que sabem? Como se constituem em sua trajetória no dia a dia na escola? Frente às questões, refletir e discutir a formação inicial e continuada dos professores pode significar um esforço hercúleo. Olhar para a formação docente envolve considerar o contexto histórico, filosófico e político em que se inseri o professor, bem como anuncia uma urgência cada vez maior, em se tentar resolver as questões relacionadas à melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, a formação docente em diferentes segmentos, não pode se eximir de responder as exigências da sociedade atual e de todas as transformações por que passa o mundo do trabalho. É preciso formar para uma sociedade de diversidade e contradições. Nessa discussão, diversidade, se trata de reconhecer as desigualdades que geram a exclusão de sujeitos.

Constata-se que a escola, incorpora tardiamente as mudanças que ocorrem na sociedade, mas não deve ficar à mercê da imposição de novas propostas e inovações educacionais, uma vez que essas "inovações não devem servir para dar um 'novo' revestimento às velhas formas de fazer o cotidiano escolar" (Urt, 2012, p.13).

Cabe ressaltar que, a atividade docente não é apenas uma relação com o fenômeno educativo, mas é uma relação com as pessoas que dele fazem parte, portanto há uma prática mediadora entre o homem e o conhecimento.

Esse conhecimento é uma forma de apropriação daquilo que já foi produzido socialmente. Entende-se que a constituição do sujeito nessa perspectiva é um processo educativo, tanto da parte de quem aprende, como da parte de quem faz a mediação e, portanto, o espaço educativo está sempre presente no interior da prática social.

É nessa perspectiva que nossa discussão traz à baila resultados preliminares das análises realizadas a partir do projeto de pesquisa "Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: escolas do/no campo construindo identidades" que já apontam a importância de investigar a formação (inicial e continuada) de professores.

[1]Professora da UFMS, lotada na Faed (Faculdade de Educação). Doutora em Educação. Coordenadora do grupo de estudos e pesquisa em formação de professores (GEPFORP). Membro do Comitê Interno de Iniciação Científica da UFMS/PIBIC/PIBIC-AF/CNPq. Coordenadora da linha de pesquisa - Processos formativos, práticas educativas, diferenças (PPGEdu/UFMS).
[2] Graduanda do curso de Pedagogia da UFMS. Bolsista PIBIC/CNPq.

A Educação do Campo e a escola do campo: a formação docente em destaque

Quando situamos a escola do campo emergem várias questões necessárias para serem discutidas, pois existem questões referentes as singularidades de uma educação para a população do campo que considere o modo de vida e de produção de quem vive e trabalha no campo. Caldart afirma que essa é uma situação que fica insustentável pela contradição que estabelece pois:

> A situação educacional no campo é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta. É muito preocupante porque é indicadora de uma situação social mais ampla que inviabiliza qualquer iniciativa de construção efetiva de um projeto de Nação. As políticas gerais de universalização do acesso à educação não têm dado conta da realidade específica. (Caldart,2011, p.130).

No cerne desse debate tenso e contraditório, entre várias questões a serem alvo de discussão e debate constante, a formação de professores para atuar na Educação do Campo nas escolas do campo traz à tona a necessidade de situar esse contexto para o reconhecimento dessa formação necessária e específica. Frente a essa afirmativa, indaga-se: Que profissionais são necessários para esse contexto?

Outras indagações são necessárias para a compreensão do sentido e do significado de formação: O que é formação? O que é formar para atuar na escola do campo? Importante ressaltar que a formação de professores traz em sua trajetória histórica diferentes configurações com formatos ainda ancorados em práticas pedagógicas mecanicistas, pragmáticas, tecnicistas e com distanciamento da teoria e da prática.

Configurações que interferem na compreensão de formação para esse *lócus* em discussão, pois para além de pensar a formação específica, no sentido de levar em conta o campo e suas questões políticas e sociais, em relação aos sujeitos de direitos para essa escola.

Considera-se que a preocupação referente a formação de professores esbarra nas "velhas" concepções e nas promessas de "novas metodologias" que ressoam em diferentes discursos que apregoam uma nova formação e a melhoria da prática docente.

Todavia, cabe ressaltar, que não se discute aqui um modelo de formação, mas possibilidades de uma formação que reconheça o espaço do campo como "um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural" (Fernandes, 2009, p.137).

Situar a educação do campo e a escola do campo significa reconhecer que "o campo precisa ser compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido de que sejam afirmadas as suas identidades, bem como suas lutas e organizações". (Pires, 2012, p.43). De acordo com Arroyo (2009)

> Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos, sujeitos de direitos[...] Sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social" (p. 74).

Depreende-se que ao participar desse projeto social, a escola está inserida nele, portanto faz parte da luta. A educação é direito a identidade, a cultura, a construção do lugar de pertencimento e, nesse sentido, há um compromisso com a cultura do povo do campo – que implica resgate, conservação, recriação –, tendo como um dos eixos fundamentais:

> [...] a educação de valores que busca afirmar a educação pela memória histórica, no sentido de cada pessoa ou grupo perceberem-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro no sentido do povo ser estimulado a produzir cultura, suas representações, sua arte, sua palavra. (Caldart, 2009, p. 54).

Frente a essa busca pelo direito encontra-se a necessidade de formar sujeitos que possam viver o sentido e o significado da vida no campo, por meio de situações que os representam e os façam reavivar a força de uma cultura, de uma identidade, de uma luta. Logo, considera-se que um dos aspectos proeminentes "para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada "do campo" é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos" (Molina, 2009, p,32).

Para Pires (2012), é fundamental reconhecer e conhecer, respeitar e resgatar a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo. "O campo precisa ser compreendido como modo de vida sociocultural no sentido que sejam afirmadas as suas identidades, bem como as suas lutas e organizações." (Pires, 2012, p. 43).

Para essa configuração de escola, a formação do professor constitui-se um grande desafio, pois é preciso um desenho concreto das funções e dos papéis a serem desempenhados. Funções que requerem pensar diferentes estratégias para as ações referentes ao currículo e às práticas educativas. Pensar o currículo na Educação do Campo "[...] é sair da visão generalista, de uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência, de validade, que predomina nos currículos de educação básica" [...] "a escola traz, em sua dinâmica interna, a possibilidade da descoberta de outra cultura. A escola – deve ser ela mesma, por seus ritos, práticas e gestos". (Pires, 2012, p. 120).

A despeito dessa questão, a formação do professor deve levá-lo a "entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política e cultural, identitária dos povos do campo" (Arroyo, 2007, p.163). Nesse sentido, o trabalho pedagógico envolve o real, o concreto, o que significa contemplar as práticas sociais de luta, de trabalho e da cultura que permeiam os saberes da terra e do coletivo popular. O autor segue afirmando que sem a articulação da escola com os demais espaços do campo será difícil ser professor de um projeto educativo dessa grandeza.

Ao pautar-se a concepção de educação do campo, a formação docente se faz presente, pois é preciso afirmar a pluralidade das ações que devem resultar em uma formação de professores para a educação do campo, por isso as universidades têm um compromisso social com essa população. Ao refletir sobre a formação docente para atuar na escola do campo algumas indagações surgem:

> Tem sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? Seria esta questão uma preocupação legítima para os responsáveis pela formulação de políticas públicas? Seria uma dimensão a merecer a atenção do pensamento sobre formação de educadores? Mais em concreto, seria uma preocupação necessária para o repensar dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura? (Arroyo, 2007, p.158)

Concorda-se que, "situada a formação neste patamar, são interrogadas as políticas generalistas, é questionado o protótipo de profissional único para qualquer coletivo e são questionadas as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham "adaptem-se" à especificidade da escola rural" (Arroyo, 2007, p.165).

Uma das transformações na escola é o currículo que "precisa incorporar o movimento da realidade e processá-lo como conteúdos formativos"; "[...] Uma escola do campo precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra" (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2009, p.57). Para tanto, essa transformação perpassa a formação do professor, pois é preciso compreender o seu papel frente a essa escola e as suas singularidades.

Assim, a formação de professores para a educação do campo deve levar em conta a dinâmica social desse espaço, seus currículos são fortalecidos com a presença dos movimentos sociais, com a formação de vínculos com as lutas sociais e com a construção de identidades coletivas. Importante ressaltar que os movimentos sociais:

> Não pedem um trato diferenciado para a formação de educadores(as) do campo. Reivindicam que não se esqueçam de que a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos que garantam o direito à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionada (Arroyo, 2007, p.167).

Em meio a projetos e programas de formação de professores que se multiplicam é importante avaliar que essa formação só terá sentido se assumirem a articulação do campo com a valorização da sua população, do trabalho na terra, da sua identidade ou correm o risco de "[...] cair no vazio, programas isolados de formação, mantendo a ausência crônica de um projeto de campo e de políticas de educação" (Arroyo, 2007, p.171). Frente a essa questão cabe ressaltar:

> Um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade na conformação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador, educadora, docente, gestor (Arroyo, 2007, p.171).

Considera-se que, nessa perspectiva, deve seguir a formação dos professores para atuarem nas escolas do campo. Não basta ensinar os conteúdos estabelecidos, é necessário que a formação docente tenha como objetivo formar para uma dinâmica social, política e cultural, para que a escola seja viva no campo, que represente a identidade da população do campo em toda a sua plenitude, para que a escola possa ser um dos espaços de transformação na luta pela terra que faz parte do processo educativo.

> A educação precisa ser compreendida como prática social; tratar o conhecimento de forma inter-relacionada; e ser incentivada à construção de novas possibilidades de vida e permanência no campo como espaço de lutas coletivas de seus sujeitos por melhores condições de vida, de trabalho e de educação (Pires, 2012, p.118).

São muitas as questões que revelam a necessidade de pensar o campo, a educação do campo e a escola do campo. De acordo com Molina uma escola para ser considerada do campo e "para o seu funcionamento é necessário o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos" (Molina, 2009, p.32). Tendo em vista tais questões, importante compreender que as populações do campo buscam seus direitos, um deles, a educação. Logo, considera-se que é necessário conhecer e reconhecer a cultura do campo, a luta e a resistência para viver no campo e do campo, com perspectivas de consolidar a identidade desse espaço.

De acordo com Caldart (2002):

> somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (p. 26).

De acordo com Arroyo (2009, p.81) a educação do campo é um direito. Indaga o autor: "como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo"? O autor alerta que:

> a escola deve se preocupar com o direito ao saber e ao conhecimento, pois a escola deve incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído.[...] os saberes construídos historicamente nem sempre estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é social, logo não tem que chegar à escola do campo. (Arroyo, 2009, p. 81).

Frente a tais questionamentos Arroyo (2009) afirma que para o projeto de Educação Básica é preciso que a estrutura tenha a mesma lógica dos movimentos sociais, que agregue os sujeitos do campo e sua história.

> Que seja inclusiva, democrática e igualitária, que trate com respeito e dignidade as crianças, jovens e adultos do campo, que não aumente a exclusão dos que já são excluídos, tarefa urgentíssima para a construção da educação básica do campo: *criar estruturas escolares inclusivas* (Arroyo, 2009, p.86, grifos do autor).

Para Leontiev (2004, p. 293) numa sociedade dividida em classes há "enormes diferenças e condições do modo de vida, da riqueza, da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais". Afirma, o autor, que está desigualdade "não se refere às diferenças biológicas, mas é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico" (Leontiev, 2004, p. 293).

A essa ideia pode se entender que, "a concentração de riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos" (Leontiev, 2004, p. 294). Segue afirmando que se bem que as criações pareçam existir para todos, somente:

> uma ínfima minoria tem o vagar e as possibilidades materiais de receber a formação requerida, de enriquecer sistematicamente os seus conhecimentos [...]os homens que constituem a massa da população, em particular da população rural, têm de contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas (Leontiev, 2004, p.294).

Conforme Caldart (2009) aponta, a Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos lugares por meio de programas, práticas comunitárias, experiências pontuais, que segundo a autora são iniciativas que representam marcas de nossa resistência, "mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação" (Caldart, 2009, p.150).

Nessa perspectiva, cabe olhar para os sujeitos do campo como sujeitos do campo e da educação do campo, como sujeitos de direitos e dessa forma "pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito desse direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*" (Caldart, 2009, p.150).

Considera-se que entre tantas questões necessárias à discussão e debate referente a educação do campo, a formação do professor exige ser investigada para que possa cada vez mais nos permitir repensá-la para esse lugar, o campo, que exige em sua dinâmica, professores que vivam o campo, sua cultura, sua luta, sua resistência, que sejam críticos e que possam também compreender a sua importância para melhoria das condições de trabalho e também do ensino.

Metodologia

Ao iniciar uma pesquisa procura-se reconhecer o objeto de estudo em sua totalidade, assim como definir o procedimento para compreendê-lo e traçar uma relação entre método e problema. Vigotski[3](1995, p.47) em seus estudos aponta que "[...]o objeto e o método de investigação mantém uma relação muito estreita" (Vygotski, 1995, p. 47). O autor afirma que a busca pelo método é uma tarefa de importância relevante em uma investigação.

Ao compreender tal relevância, essa pesquisa tem como aporte teórico metodológico a teoria histórico-cultural cuja base ancora-se no materialismo histórico-dialético. Conforme os pressupostos desse método [...] "O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda" (Vigotski, 1995, p. 47). Nesse sentido, o método é ao mesmo tempo uma proposição e um produto, processo e resultado da investigação.

[3]Autor de origem russa, seu nome apresenta-se em diferentes grafias nas obras traduzidas. Para padronizar, neste trabalho utilizaremos "Vigotski", porém nas referências bibliográficas será respeitada a grafia da obra consultada.

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (Vigotski, 1995, p. 47).

Para Vygotski (1996) o método de investigação precisa ser coerente com a sua matriz teórica e nesse sentido busca-se analisar o objeto de pesquisa como processo e não apenas como produto, não isolando os fatos, mas os inserindo na realidade histórica com origem na historicidade. Aponta também que é preciso superar a ideia de simples descrição dos fenômenos, mas explicá-los em sua evolução e desenvolvimento. Alerta-nos que é preciso ir à raiz do problema, à gênese para compreendê-lo em sua totalidade, rompendo com conceitos fossilizados e cristalizados em relação ao fenômeno em investigação.

Cabe ressaltar que totalidade em se tratando do pensamento dialético

> Não significa todos os fatos da realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. (Kosik, 1976, pp. 35-36).

A totalidade seria então

> Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis de cuja reunião a realidade sai constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. (Kosik,1976, pp. 35-36).

Ressalta-se que em seus estudos Vigotski apontou o sujeito como objeto por excelência da psicologia e, nesse sentido, busca compreendê-lo em sua historicidade, como homem concreto e histórico em dialética com o tempo e o espaço da cultura em que está inserido.

> Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (Vigotski,1995, p. 6).

De acordo com Tuleski (2008)

> Vigotski enfatizou a importância da análise histórica para o entendimento do comportamento humano, pois o homem só pode ser entendido, em suas características e atitudes, no interior das relações de produção que estabelece em sociedade (Tuleski,2008, p.119).

Nesse sentido,

> O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos 'reais' fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (Kosik, 1976, p. 19).

Depreende-se que nessa perspectiva significa abandonar o determinismo biológico e reconhecer o homem como sujeito das transformações sociais. Nesse sentido, o homem é visto como ser em constante transformação.

> Vygotski traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade. (Zanela et al., 2007, p. 28).

Buscou-se, portanto, nesse estudo, compreender o homem[4] em sua totalidade, permeado pelas relações sociais, em movimento, na dialética que conduz o singular ao particular e ao universal.

Ao buscar um trabalho de natureza empírica nos pressupostos teórico-metodológico da teoria histórico-cultural em consonância ao materialismo histórico-dialético, entende-se e tem clareza dos desafios impostos na investigação e necessidade de superar as aparências do fenômeno, com explicações que revelem o que o determina e o constitui sem se pautar apenas nas descrições.

Nesse sentido o estudo tem como perspectiva de análise mapear produções (dissertações e teses) que traz o debate referente à formação de professores para atuar em escolas do campo. A plataforma selecionada é o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (Oasis) com recorte temporal de 2002 a 2019 cujo critério é considerar que nesse período com a criação das Diretrizes Curriculares para Educação do Campo pode haver maior interesse nas pesquisas referentes à temática em tela.

Para organização dos dados confeccionou-se uma ficha analítica considerando os seguintes aspectos: a) Tema; Caracterização do Documento; Identificação da referência completa pela ABNT; Tipo de documento; Registros temporais de cada documento. Em relação à organização para análise considerou-se aspectos como a) Conceituação do fenômeno e seu contexto de produção; b) Abordagem teórica adotada; c) Modelo de formação de professores; d) Especificidades das escolas do campo; d) Resultados e relevância.

Para preenchimento da planilha com os dados encontrados incluiu-se: a) Análise das diferentes leituras presentes no material encontrado com o objetivo de desvelar as relações

[4] Homem nesse estudo refere-se ao ser humano.

existentes no campo de estudo em questão. b) Desenho do quadro de análises do material encontrado. c) Criação de um banco de dados para armazenar os dados coletados/produzidos.

Com os dados compilados criou-se um banco de dados para armazenar o material inventariado com registros e digitalização do material coletado que será disponibilizado para fazer um *corpus* e disponibilizá-lo para outras investigações.

Os dados foram compilados para análise de forma qualitativa e quantitativa, em banco de dados e de informações[5]em formato de planilhas, tabelas, quadros, de forma a conferir ao material a relevância e a possibilidade de seu uso para produzir materiais que possam dar visibilidade à formação de professores para atuarem nas escolas do campo, articuladas à situação em âmbito geral das escolas do campo no Brasil e, principalmente, no Mato Grosso do Sul (espaço de interesse das autoras).

A formação de professores em dissertações e teses

Os resultados, em análise, apontam em relação aos descritores selecionados para esse artigo: "escola do campo e no campo"- articulados ao tema referente à formação de professores, 48 dissertações e 6 teses na plataforma selecionada que tratam de questões relacionadas à formação inicial para atuar em escolas do campo e formação continuada apontando programas de formação específicos. Temas como práticas educativas, currículo, livro didático e organização do ensino se entrelaçam na discussão referente à formação de professores.

Importantes questões são discutidas nos trabalhos mapeados e oferecem possibilidade de reconhecer o campo de discussão e as suas nuances. Há questões que se aproximam e se distanciam dos pressupostos originários da formação de professores sob o ponto de vista da Educação do Campo. Preocupante questão, uma vez que uma das lutas nesse campo é a busca por políticas públicas que considerem a formação específica para professores que atuam nas escolas do campo.

A questão da necessidade de políticas públicas para a formação de professores é uma constante na perspectiva de garantir melhores condições de trabalho e de valorização do espaço das escolas do campo, respeitando as suas especificidades.

Foi possível perceber nas pesquisas, as dificuldades para a formação inicial superior e as fragilidades da formação continuada, pois os dados evidenciam que no meio rural concentra-se o maior número de professores sem formação e que os programas de formação não abordam questões relativas ao campo.

Há trabalhos com debates importantes referentes à formação em Programas como PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo e do PARFOR – Plano Nacional Formação de Professores da Educação Básica, as pesquisas apontam que as políticas existentes após a LDB 9394/96 têm se voltado para o campo, embora não se traduzam, ainda, em políticas consistentes na análise dos sujeitos, professores que atuam nesse espaço.

[5] Considera-se banco de dados a organização dos dados brutos e o banco de informações o dado compilado e analisado.

Uma questão que tem origem na formação inicial e continuada também aparece nos trabalhos, mostrando a ausência de práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes que são produzidos neste espaço e que devem e podem ser articulados aos conhecimentos científicos.

Uma importante e necessária discussão também permeia as pesquisas referentes a formação de professores,que é a organização do ensino via salas multisseriadas que geram desafios e dificuldades para a prática dos professores na organização do ensino.

Outra discussão constante nos trabalhos mapeados é que em muitas escolas do campo o professor segue o currículo urbano e cada vez mais valoriza esse currículo em detrimento ao que realmente é importante na escola do campo e deveria ser o currículo da escola do campo.

Considera-se que os resultados até o momento da análise, frente ao conjunto de produções mapeadas, representam um importante material de pesquisa para avanços nas discussões referentes aos temas e temáticas para o conhecimento e reconhecimento das escolas que estão no campo e são escolas consideradas do campo e para a formação específica de professores que atuam nessas escolas.

Considerações finais

Conforme resultados em análise, depreende-se, que esse campo de estudos traz à tona o debate das questões epistemológicas necessárias ao entendimento e à concepção de Educação do Campo e de Escola do Campo e, portanto, uma reflexão referente à formação de professores, seus desafios e suas possibilidades.

Formar professores para atuarem nas Escolas do Campo é promover uma formação que conduza os futuros educadores ou aqueles que já estão atuando nas Escolas do Campo a reconhecer a tensa realidade que move esse espaço. Logo, não pode e não deve ser uma formação única e genérica, uma vez que existe um campo que precisa ser resgatado, compreendido e valorizado.

Nessa perspectiva, o que se objetiva é uma formação que possa romper com uma visão de campo em atraso. Portanto, pretende-se uma formação que não seja para suprir carências, mas para garantir direitos, ou seja, uma formação que supere a ideia de "[...] expulsar os povos do campo, expandir o agronegócio, acabar com a agricultura familiar. Pois [...] sem gente não serão necessários educação, escolas, profissionais qualificados". (Arroyo, 2007, p. 174).

Entende-se que a formação de professores para atuarem nas escolas do campo não pode ser genérica, mas isso não implica uma formação menos densa, ao contrário, é necessário ampliar o debate que consiste em levar em conta as especificidades do campo. Dessa forma, um professor em Escolas do Campo deve, antes de tudo, compreender que esse espaço não é urbano, nem um lugar de atraso, mas de construção de um projeto de escola com todas as suas necessidades universais, porém com necessidades singulares que promovam e que possibilitem à escola ser espaço de luta junto aos trabalhadores do campo.

Defende-se, portanto, a partir dos dados encontrados nas dissertações e teses, uma formação de professores para atuar em escolas do campo cujas especificidades. Sejam pautadas

para garantir e oportunizar uma formação com fundamentos sólidos em aspectos filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos, que propiciem uma visão ampla do campo em suas tensões e contradições frente a uma sociedade de classes que permeia o espaço onde se localizam essas escolas. Logo, defende-se uma formação específica que envolva todas as perspectivas de pensar a escola do campo em seu lugar de direito: o campo.

Referências

ARROYO, M. G. Prefácio. In: SOUZA, M. A. (org.). **Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST**. (7). Vozes, 2006.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes Campinas**, v.27, 2007, p. 157-176. Disponivel em: http://www.cedes.unicamp.br.Acesso em:11 agosto 2017.

ARROYO, M. G. A educação Básica e o movimento do social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, C. M. (orgs.). **Por uma Educação do Campo** (65. 86). Vozes, 2009.

CALDART, R. S. Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R & CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e Política** (147-165). (v.4). 2002. Articulação nacional por uma educação do campo.

CALDART, R. S. (Org.). Caminhos para a Transformação da Escola: Reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. Expressão popular. 2011.

CALDART, R. S. A. (2009). Escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo** (89-131). Vozes, 2009.

CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo** (52-65) Expressão popular. 2011.

CALDART, R, S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P. & FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** (259-267). Expressão Popular. 2012.

FERNANDES, M. B. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo** (134-145). Vozes, 2009.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': Texto preparatório. In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo** (19-63). Vozes, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** (2ª ed.). Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Centauro, 2004.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Ministério de desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. Cultivando princípios, conceitos e práticas da educação do campo. **Presença Pedagógica**, volume 15, (n. 88), jul/ago, 2009, p. 30-36.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações da escola do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura do Campo- UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I., MARTINS, A. A. (org.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores** (62-86). Autêntica, 2011.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Ministério de desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C. Cultivando princípios, conceitos e práticas da educação do campo. **Presença Pedagógica**, 15(88), jul/ago, 2009, 30-36.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano. Coleção e Educação de Direitos Humanos**. (v. 4). Cortez, 2012.

URT, S. Psicologia e Educação: Revendo laços e espaços na constituição do sujeito professor. In: GRIGOLI, J. A., OLIVEIRA, C. T. de (Orgs.). **Formação de professores: Políticas, gestão e práticas**. UCDB. Plano, 2012.

VIGOTSKI. L. S. **Problemas teóricos y metodológicos de lapsicologia** (Obras escolhidas, 1). Visor, 1995.

ZANELLA, A. V., REIS, A. C. dos, TITTON, A. P., URNAU, L. C., & DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, 19(2), 2007, 25-33. https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf.

AFETIVIDADE NA ESCOLHA PROFISSIONAL: PROFESSORES MARCANTES

Kalyne Jeuken Teixeira[1]
Elvira Cristina Martins Tassoni[2]

Introdução

Este estudo teve por objetivo investigar os indícios, relacionados aos modos de afetar de professores, percebidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio em seus processos de escolha profissional. A questão problema que norteou o estudo foi: De que forma as ações dos professores afetam a escolha profissional de alunos do 3º ano do Ensino Médio?

Foi utilizado como instrumento de produção do material empírico a aplicação de questionários com alunos do 3º ano do Ensino Médio em 10 escolas, sendo sete delas públicas e três privadas, localizadas em quatro cidades da Região Metropolitana de Campinas (SP/Brasil).

Referencial teórico

Para discutir o conceito de afetividade, central nesta investigação, nos fundamentamos nas contribuições dos estudos de Vigostki (1998) e Espinosa (2010). Muitas vezes, no senso comum a palavra afetividade é confundida e empregada em discursos como sinônimo de carinho, atenção ou amor. O conceito de afetividade envolve sim afecções agradáveis, mas também é composto por outras tonalidades de emoções e sentimentos, para além dessas usualmente discutidas, ou seja, os afetos podem ser de tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Conforme explicado por Tassoni (2008, p.1), baseando-se em Wallon "[...] a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo."

Tassoni (2008) discute que durante muito tempo os estudos a respeito dessa temática eram desenvolvidos a partir de uma visão dualista de ser humano, que acreditava em uma cisão entre as dimensões afetiva e cognitiva, encarando-as como aspetos distintos e separados. Em contraposição a essa ideia Espinosa (2010) trouxe em seus estudos um novo olhar a respeito do ser humano, defendendo a indissociabilidade entre razão e emoção, corpo e mente. O autor defende que ambas as dimensões, afetiva e cognitiva, compõem o ser humano.

A partir da teoria de Espinosa (2010) defendemos a ideia de que afetamos e somos afetados constantemente pelas relações que estabelecemos com os outros, pelo mundo à nossa volta e por movimentos internos do próprio indivíduo. As afecções do corpo foram bastante estudadas e

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: kalynejeuken@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela UNICAMP e docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

discutidas na teoria de Espinosa, apresentando-nos que "por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções". (ESPINOSA, 2010, p.163).

Assim, para entendermos a ideia de afecções defendida por Espinosa é necessária a compreensão de outros conceitos elaborados por ele e que dão base para esse entendimento. Segundo o autor os afetos produzem nos indivíduos sentimentos de naturezas diversas, que vão influir na maior ou menor potência para a ação. A potência de ação é um conceito utilizado pelo autor que se relaciona ao conceito de *conatus*. O *conatus,* para Espinosa (2010) refere- se a uma energia vital essencial que existe em nós. Segundo o autor, na medida em que somos afetados pelas relações ou acontecimentos essas afecções transformam e modificam o nosso *conatus*, aumentando ou diminuindo a força vital e, consequentemente, a potência para ação. Assim, as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo produzem afetos que podem alavancar ou reduzir nossa potência de agir.

Espinosa (2010) também discute em sua teoria a existência de três afetos primários, denominados por ele como: alegria, tristeza e desejo. Segundo o autor a alegria seria a passagem para um estágio mais potente do ser, enquanto a tristeza se referiria a uma passagem para uma menor potência para ação. Já o desejo, para Espinosa (2010, p.177),

> [...] é o apetite juntamente com a consciência que dele se tem. Torna- se, assim, evidente, por tudo isso, que não é por julgarmos uma coisa boa que nos esforçamos por ela, que a queremos, que a apetecemos, que a desejamos, mas, ao contrário, é por nos esforçarmos por ela, por querê-la, por apetecê-la, por desejá-la, que a julgamos boa.

Espinosa (2010) discute a respeito de três formas de conhecimento denominadas por ele como: opinião, convicção e conhecimento intelectual. A opinião, segundo o autor, é um conhecimento vago, pautado no ouvi dizer e está mais sujeito ao erro. Já a convicção "[...] é uma forte persuasão da razão, pela qual me convenço em meu intelecto de que a coisa fora dele existe verdadeiramente como esta convicção que dela tenho em meu intelecto." (MARÇAL, 2009, p.217). Por fim o conhecimento intelectual se refere ao conhecimento científico.

Segundo Marçal (2009), pautando-se em Espinosa, cada forma de conhecimento pode produzir ideias adequadas ou inadequadas. As ideias, por sua vez, produzem sentimentos no campo da alegria ou da tristeza que modificam o *conatus*, aumentando ou diminuindo a potência de agir. Ou seja, quanto mais clara for a compreensão a respeito de um assunto, isto é, quanto mais se aproxima do conhecimento intelectual, tende a produzir ideias adequadas e maior potência para ação.

Lev Semenovitch Vigotski, segundo Palangana (2015), foi um psicólogo idealizador da Teoria Histórico-Cultural, que levantou discussões a respeito da importancia da cultura para a compreensão do desenvolvimento humano. O autor dedicou-se à busca da gênese do desenvolvimento humano, e a partir de seus estudos e da teoria elaborada compreende que uma pessoa só se torna realmente humana ao se inserir no ambiente cultural, que envolve movimentos

históricos. Tal inserção é garantida por meio das interações sociais e da mediação de outras pessoas.

O conceito de mediação elaborado pelo autor se caracteriza como um aspecto fundamental dentro da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vigotski, as relações entre a pessoa e os objetos de conhecimento não são diretas, mas sim mediadas por algum elemento. Portanto, para o autor, não há uma relação de aprendizagem sem um elemento mediador que oferece condição e suporte para essa relação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Pensando no contexto específico do ambiente escolar o professor se constitui como um importante mediador na relação estabelecida entre aluno e objeto de conhecimento. Conforme destacado por Tassoni (2013, p. 534),

> [...] as formas mais refinadas e complexas de ação o só serão apropriadas por um sujeito se este estiver em relação com outras pessoas mais experientes que promovam experiências que ampliem seu repertório inicial. Assim, o professor ao assumir seu papel de mediador possibilita a apropriação de conhecimentos, valores, formas de agir, pensar e sentir.

Pensar o conceito de mediação apresentado pela Teoria Histórico-Cultural nos fornece subsídios para estabelecer considerações a respeito dos afetos, foco de investigação deste estudo. Dentro do ambiente de sala de aula os afetos estão envolvidos nas diversas ações e relações estabelecidas, assim como defendido por Leite e Tassoni (2002, p.11) "o que se diz, como se diz, em que momento e por quê - [...] o que se faz, como se faz, em que momento e por quê - afetam profundamente as relações professor-aluno e [...] as próprias relações entre sujeito e objeto". Assim, consideramos que vários fatores inclusive as relações estabelecidas com os docentes podem afetar a escolha dos estudantes por uma determinada profissão.

Para o estudo e compreensão da afetividade dentro da proposta da Teoria Histórico-Cultural é preciso compreender outros conceitos que se relacionam a ideia dos afetos. Os processos de atribuição de significados e sentidos estudados pelo autor, nos ajudam a entender um pouco mais sobre a compreensão a respeito dos processos afetivos.

Podemos considerar que o termo "significado", em sua teoria, se refere aos significados atribuído aos elementos e que é compartilhado socialmente, ou seja, possui uma abrangência maior. Já o termo "sentido" tem relação com as elaborações que cada pessoa individualmente institui a partir das suas vivências e experiências de vida, que são diferentes para cada um.

A partir dessas ideias consideramos que as emoções, no caso do ambiente escolar, estão relacionadas com a forma como o aluno dá sentido à ação do professor, essa atribuição de sentidos pode mobilizar emoções e sentimentos, que o afetam de diversas formas inclusive em seu processo de escolha profissional. As emoções estão relacionadas com a qualidade das interações e da mediação vivenciadas por cada pessoa.

Metodologia

Este estudo utilizou a proposta do Materialismo histórico-dialético desenvolvida por Marx como inspiração para a fundamentação metodológica. Assim como proposto pela teoria esta investigação buscou superar a dicotomia quantitativo-qualitativo, uma vez que ambas as formas investigativas foram relevantes para a construção e encaminhamento das análises dos resultados.

O questionário foi o instrumento para a produção de material empírico escolhido para compor esta pesquisa uma vez que buscávamos alcançar um grande número de participantes na pesquisa. O instrumento foi aplicado com 289 estudantes que participaram voluntariamente do estudo, envolveu 10 instituições de ensino, sendo sete públicas e três particulares, todas localizadas quatro cidades da Região Metropolitana de Campinas, São Paulo, Brasil.

O critério de seleção das cidades o de facilidade de acesso para a pesquisadora. Em três das quatros cidades que compõem esse estudo foram contatadas todas as escolas localizadas nos municípios convidando-as a participarem da investigação. Em uma das cidades, por conta do grande volume de instituições foi necessário a definição de alguns critérios de escolha, por isso inicialmente selecionamos escolas que compunham a Diretoria de Ensino Oeste da cidade, que prontamente autorizou a realização da pesquisa. A Diretoria de Ensino refere-se a um órgão que monitoriza e acompanha as atividades administrativas e pedagógicas das instituições de ensino localizadas um uma determinada cidade ou região, contribuindo para a implementação de políticas educacionais e programas escolares. Em seguida realizamos o acesso ao site Qedu, que se refere a uma plataforma de acesso online e gratuito que permite a visualização a acesso à diversas informações referentes às diversas instituições de ensino, evidenciando dados a respeito da infraestrutura das escolas, localização, números de estudantes e desempenho em avaliações. A partir deste site selecionamos as instituições que possuíam ao menos 50 alunos matriculados no 3º ano do Ensino Médio e que apresentassem no mínimo uma taxa de 50% de participação no Enem de 2017 (Exame Nacional do Ensino Médio – refere-se a um exame aplicado aos alunos ao final da educação básica com o objetivo de avaliar o desempenho escolar e também permite o acesso dos estudantes a diversas universidades de ensino superior dentro do país - Brasil).

Após ser feito o contato com todas essas escolas, convidando-as a participarem do estudo, 10 delas aceitaram a colaboração, e, portanto, fazem parte desta investigação. A aplicação dos questionários em cada instituição seguiu os combinados e horários previamente decididos juntamente com cada direção, seguindo as necessidades apresentadas por cada uma delas.

Após a aplicação dos questionários foi feita a tabulação dos dados em planilha de Excel para facilitar a visualização e leitura do material. Após sucessivas leituras iniciamos um processo de análise quantitativa ancorada em processos estatísticos que deram base para o desenvolvimento de análises qualitativas dos resultados encontrados no material.

Resultados

Indagamos aos estudantes participantes desse estudo sobre quais eram alguns dos fatores que motivaram ou influenciaram o seu processo de escolha profissional. Os resultados aqui apresentados referem-se aos dados encontrados a respeito de dois grupos de estudantes que responderam ao questionário: os que identificaram a lembrança de professores marcantes como um aspecto motivador para a sua escolha profissional e o segundo grupo em que estão inseridos os alunos que identificaram a afinidade e domínio do conteúdo como um aspecto que os afetou na decisão.

Com as análises dos resultados encontramos que 25% do total dos alunos assinalaram a opção professores marcantes como um fator motivador no seu processo de escolha profissional e 67% do total identificaram a "Afinidade e domínio do conteúdo" como motivação de sua decisão, explicitando também recordações a respeito de professores marcantes que tiveram ao longo de suas trajetórias escolares. Ambos os grupos aqui apresentados revelam motivações tanto referentes a professores marcantes e a afinidade com o conteúdo se relacionam a afetos vivenciados no contexto escolar. Acreditamos que essas experiências, especialmente com os professores, podem afetar a forma como os alunos se relacionam com os objetos de conhecimento podendo aproximá-los ou afastá-los dessas áreas.

No questionário também perguntamos aos estudantes sobre quais eram as disciplinas ministradas por esses professores lembrados por eles e os resultados revelaram que as mais citadas em ambos os grupos citados anteriormente foram: Matemática e Português. Refletimos que esses dados podem estar relacionados ao espaço ocupado por essas disciplinas e o destaque dado a elas no currículo escolar, além de serem comumente disciplinas mais cobradas em avaliações externas e que podem ser mais intensamente trabalhadas na escola. Neste estudo foram predominantemente recordadas lembranças de professores marcantes que ministravam essas disciplinas.

Os alunos também foram questionados a respeito das características desses professores recordados por eles, e foram incentivados a falarem mais sobre as condutas do docente, a partir disso encontramos que os alunos que assinalaram a opção "Professores marcantes", como um fator motivador, destacaram de forma mais intensa características agradáveis relacionadas a esses docentes. A característica "Atencioso em relação aos alunos" foi a mais citada por esse grupo de alunos e está relacionada à relação estabelecida entre professor e alunos, incluindo a dedicação dispensada por esses professores. Outras características fortemente mencionadas por esse grupo de estudantes foram: "Fazia boa explicação" (96%), "Preparava bem as aulas" (94%) e "Grande conhecedor do conteúdo que ministra" (94%). Algumas características mencionadas se referem a aspectos didáticos e de domínio da disciplina pelos docentes.

O segundo grupo de alunos que destacou a afinidade e domínio do conteúdo como um fator motivador para a sua escolha evidenciou, assim como demonstram os resultados do grupo anterior, predominantemente, características agradáveis desses docentes. A característica mais citada pela grande maioria, 96% dos estudantes desse grupo, foi "Grande conhecedor do conteúdo que ministra". Outras características bastante mencionadas foram "Fazia boa explicação" (94%),

"Preocupado com o aprendizado dos alunos" (94%), "Atencioso em relação aos alunos" (92%), "Respeitoso" (92%) e "Preparava bem as aulas" (92%).

As características mais citadas pelos dois grupos de estudantes revelam a atenção, a relação que o professor estabelece com os estudantes, o domínio da disciplina pelos docentes, planejamento e explicação dos conteúdos como fatores bastante relevantes e os estudantes identificam que afetam a relação estabelecida entre professores e alunos.

Outra pergunta presente no instrumento questionário indagava sobre a natureza das marcas deixadas pelos professores, questionando se foram boas, ruins, ou não interferiram. A grande maioria dos estudantes respondeu que o professor foi marcante por um sentido bom, ressaltando lembranças agradáveis e produtivas. No primeiro grupo, alunos que identificaram professores marcantes como um fator motivador para a sua escolha profissional, 97% dos estudantes afirmaram se recordarem de lembranças agradáveis com os docentes, o mesmo ocorreu com os estudantes do segundo grupo, que escolheram a opção afinidade e domínio do conteúdo, 93% disseram se recordarem de lembranças agradáveis.

Os estudantes também foram incentivados a relatarem de forma mais detalhada a experiência que tiveram com esses professores marcantes em uma questão dissertativa do questionário. Os resultados revelaram que as experiências que os alunos, de ambos os grupos, tiveram com esses docentes, mobilizaram percepções e sentimentos bastante parecidos em relação aos professores marcantes. Muitos estudantes evidenciaram em seus relatos que se recordam desses professores por conta das formas de ensino que eles utilizavam e que eram muito interessantes, a organização das aulas, a explicação e até o domínio que tem do conteúdo. Muitos identificam esses docentes como compreensivos, alegres, atenciosos, preocupados e dizem que estavam sempre prontos a ajudar os alunos quando necessitavam.

Alguns estudantes ainda dão destaque às atitudes de encorajamento e incentivo do professor no momento da escolha profissional dos alunos, sendo constante fonte de apoio nesse momento, e veem essas relações como uma atitude que pode ter contribuído para o fortalecimento de sua decisão profissional. A aproximação com uma determinada área do conhecimento oportunizada pela relação construída entre aluno e professor, promovendo uma aproximação com o objeto de conhecimento também foi bastante recordada pelos participantes ao contarem sobre suas experiências com esses professores.

Discussão

Buscando relacionar os resultados apresentados com os teóricos que fundamentam este estudo, podemos refletir que o professor é um importante mediador durante toda a trajetória escolar dos alunos. Ao atuar no campo do apoio e encorajamento no processo de escolha profissional dos estudantes, trazendo informações sobre as profissões e abrindo espaço para a discussão, o professor permite e auxilia que os estudantes tenham mais conhecimento e reflitam sobre as diversas possibilidades de escolha.

Pensando na teoria de Espinosa (2010), quanto mais conhecimento os estudantes tem a respeito das diversas profissões e possibilidades, quanto mais claras forem as suas ideias e percepções sobre esse assunto, isso tende a gerar ideias adequadas e atuar no campo do aumento de sua potência de ação, deixando-o mais seguro e confiante nesse momento de escolha e atuando no campo da liberdade.

Pautando-nos nas ideias de Vigotski (1997) e a partir das discussões aqui realizadas defendemos a ideia de que a afetividade é constitutiva das relações e que as afecções perpassam a todo momento as experiências que vivenciamos no mundo. A qualidade das mediações que vivenciamos, no caso deste estudo evidenciando o papel do professor, produzem sentimentos que nos afetam de formas distintas a depender do sentido que cada pessoa atribui para as experiências e relações.

A forma como o aluno dá sentido às ações e formas de atuação do professor em sala de aula e no momento da escolha profissional o afeta de formas distintas. No caso deste estudo, foram evidenciadas pelos estudantes algumas ações mobilizadoras dessas afecções. As experiências de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de afinidades com algumas áreas de conhecimento – isso se relaciona também com a dimensão do autoconhecimento na identificação de gostos e vontades pessoais; a organização das aulas pelo professor; a sua relação com a disciplina e também as suas ações de atenção, apoio e incentivo, afetam o momento da escolha profissional no sentido de deixar o aluno mais confiante e seguro de sua decisão.

As afecções perpassam também o momento da escolha profissional e a forma como cada aluno significa as ações dos professores afeta esse momento. Os resultados deste estudo revelaram que as formas de atuação dos docentes foram, em sua maioria, mobilizaradoras, de afetos agradáveis. A partir das ideias apresentadas nos estudos, com base em Espinosa (2010), consideramos que a relação desenvolvidas entre os alunos com esses professores, produziu afetos no campo da alegria, que, segundo o autor, está relacionado ao aumento da potência de ação, deixando-os mais confiantes para a realização da escolha e interessados.

Os participantes evidenciaram que aspectos relacionados às estratégias de ensino e domínio que o docente possui da disciplina foram fatores que afetaram o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a sua relação com os objetos de conhecimento e o processo de escolha profissional.

Alguns estudantes ainda relataram sobre a aproximação e afinidade com uma determinada área do conhecimento que foi afetada pela relação e experiência com um professor marcante influenciando também o seu processo de escolha profissional.

Considerações finais

Os resultados revelaram que o contexto escolar e a relação desenvolvida entre professores e alunos, mobilizam afetos que podem influenciar o processo de escolha profissional dos estudantes. Eles evidenciaram diversas vivências com os docentes que afetaram as construções que fizeram a respeito das possibilidades de escolha. São resgatadas predominantemente experiências

agradáveis com os professores evidenciando o apoio, as práticas pedagógicas e o domínio das disciplinas.

A visão dos estudantes a respeito da relação desenvolvida com seus professores afetou o momento da escolha profissional. Vimos que a aproximação com uma determinada disciplina pode ser potencializada pela experiência vivida com um professor e influenciar a decisão por uma determinada área de atuação profissional. Da mesma forma, as manifestações de apoio e incentivo do professor em momentos de grandes questionamentos, como acontece durante o processo de escolha profissional, podem fortalecer e tornar mais claras as decisões.

Destacamos que tais reflexões trazem importantes contribuições para o campo da formação de professores, uma vez que os docentes têm a oportunidade de refletir a respeito de sua importância nesse momento da vida dos jovens em que encaram o desafio da escolha profissional.

Referências

LEITE, S. A., & TASSONI, E. C. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e mediação do professor. In: AZZI, R. G. & SADALLA, A. M. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MAHONEY, A. A., & Almeida, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, 2005, pp. 11-30.

MARÇAL, J. **Antologia de Textos Filosóficos.** Curitiba: SEED-Pr, 2009.

SPINOZA, B. d. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TASSONI, E. C. **A dinêmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização.** Tese Doutorado Educação. Campinas: Unicamp, 2008.

TASSONI, E. C. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2013, pp. 524-544.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO RELIGIOSO NO ESTADO DE SANTA CATARINA: DO PROSELITISMO ÀS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Daniel Fachini[1]
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller[2]

Introdução

Trata-se de uma análise investigativa da trajetória do Ensino Religioso – ER e da formação de professores para esta área no Brasil e seus reflexos no estado de Santa Catarina. Partiu-se da questão-problema: Como se constituiu historicamente o ER no Brasil e em Santa Catarina? Aventou-se a hipótese de forte influência proselitista católica, desde as primeiras escolas.

Realizou-se uma pesquisa de cunho documental, em perspectiva histórica, buscando documentos nos repositórios *online* do Planalto, da Assembleia Legislativa de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Catarina; em livros publicados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso e por pesquisadores catarinenses.

O texto organizou-se sobre 3 fases pré-Constituição de 1988, transitando de um modelo catequético a uma visão teológica. A análise culmina examinando a Constituição de 1988 – CRFB/1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB/1996; a Base Nacional Comum Curricular de 2017 – BNCC/2017; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para licenciatura em Ciências da Religião de 2018 – DCN-CR/2018, normas vigentes que apontam uma transição dos modelos tradicionais para a compreensão de um ER com base epistemológica nas Ciências da Religião.

Aspectos históricos do Ensino Religioso e da formação docente no Brasil

A história deste componente curricular nos currículos da educação básica pode ser dividida, conforme o Fórum Permanente de Ensino Religioso - FONAPER em 3 fases[3]. A primeira fase trata do período de 1500 a 1800 (FONAPER, 2009, pp. 22-23). A ênfase, naquele momento era integrar escola – igreja – sociedade política e econômica. Assim, os alunos estariam integrando-se aos valores da sociedade. Tinha-se o ensino da religião oficial para evangelização dos gentios e a

[1] Mestrando em Educação no Instituto Federal Catarinense. Licenciado em Química – Habilitação em Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Bacharel em Direito pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí. Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal Catarinense. Contato: daniel.fachini@ifc.edu.br.
[2] Doutora em Educação pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela UFPR – Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Educação e Cultura pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia. Licenciada em História. Professora efetiva - com dedicação exclusiva do IFC – Instituto Federal Catarinense. Atuando na docência em cursos de Licenciaturas e no PPGE (Mestrado Acadêmico) do IFC – Instituto Federal Catarinense. E-mail: solange.hoeller@ifc.edu.br
[3] Este será o referencial basilar adotado nesta abordagem histórica, que será enriquecido pelas demais referências.

catequese dos negros. A educação nesta fase, tanto a catequese quanto a educação institucionalizada, estava sob responsabilidade dos Jesuítas, por meio da Companhia de Jesus (Zotti, 2004, p. 14 e 18).

A formação de professores também estava a cargo da Companhia de Jesus. Esta formação tinha vista preparar professores para seus próprios colégios (Caron L. , 2008, pp. 62-63). Este modelo, porém, perdurou até 1759, onde o projeto pombalino[4] "previa a substituição dos professores de influência jesuítica por professores régios", chegando inclusive ao ponto de restringir a docência apenas ao docente que não estivesse alinhado ao pensamento jesuítico. Além disso, o Estado passou a incentivar o ensino particular, eximindo-se assim do pagamento do salário de professores e de investimentos em políticas públicas de formação (Caron L. , 2008, p. 63).

Na Segunda Fase, compreendida entre 1800 a 1964, ainda segundo FONAPER (2009, p. 23), "a educação é referendada pelo Estado-Nação". Buscava-se constituir uma escola pública, gratuita, laica e para todos. O primeiro período dentro desta fase foi o da Monarquia Constitucional, de 1823 a 1889. Neste período, vigorou a Carta Magna de 1824, que acolhia e protegia a religiosidade institucional, prevendo em seu art. 5º que a Religião Católica Apostólica Romana era a religião oficial do império. Naquele momento, a religião passava a ser um dos principais "aparelhos ideológicos do Estado" e por consequência, o ensino da Religião Católica se fez presente na escola (FONAPER, 2009, p. 24).

A formação de professores, naquele tempo, dava-se na capital da província, conforme determinava a Lei de Ensino de 1828 (Caron L. , 2008, p. 63). Interessante destacar também naquele período a Reforma de Leôncio de Carvalho, que previa em seu art. 9º, § 8º: "os professores substitutos, com exceção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso" (Brasil, 1879). Considerando que a mesma norma trazia em seu art. 9º, § 1º, a previsão curricular da disciplina de Instrução Religiosa obrigatória para católicos, logo supõe-se que à esta denominação religiosa caberia ministrar a disciplina.

Na sequência, entre 1890 a 1930, teve-se o período de implantação do Regime Republicano no país. Neste período, segundo FONAPER (2009, pp. 24-25), os ideais positivistas que vigoravam no período tomaram como empecilho o ER para implantação do novo regime. A única previsão legal de oferta da disciplina encontrava-se na Constituição vigente (Brasil, 1891), prevendo que fosse leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino, porém na prática havia a predominância do ensino dos princípios católicos. Fixada então a separação entre Estado e Igreja, teve-se a laicização do ensino, sendo que naquele modelo "não houve a preocupação com a formação de professores e o ensino da religião ficou restrito à escola privada" (Caron L. , 2008, p. 64).

[4] Com a expulsão dos jesuítas de Portugal em 1759, e consequentemente do Brasil logo em seguida, os 210 anos de educação jesuítica na colônia foram bruscamente interrompidos. O Marquês de Pombal promoveu reformas neste período em que "pela primeira vez o Estado passa a orientar os rumos da educação, objetivando substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado". Estas reformas visavam uma contribuição da educação para recuperação econômica de Portugal, por meio da modernização do ensino e da cultura portuguesa (Zotti, 2004, pp. 24-25).

Já no período de transição, entre 1930 a 1937, a Constituição de 1934 (Brasil, 1934) trouxe em seu art. 153 uma abertura para as demais confissões religiosas atuarem nesta disciplina, mantida a matrícula facultativa. Destacou-se neste período a manifestação desfavorável do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (Associação Brasileira de Educação, 1984, p. 413), pela inclusão do ER na escola, por conta principalmente da defesa dos princípios da laicidade, entre outros (FONAPER, 2009, p. 26).

Durante o Estado Novo, entre 1937 a 1945, "O Ensino Religioso perde o seu caráter de obrigatoriedade, uma vez que não implica obrigação para mestres e alunos, nos termos do artigo 133 da Constituição de 1937" (FONAPER, 2009, p. 26). Quanto à formação de professores, adotou-se um modelo padrão para o país, que ficou conhecido como 3 + 1, onde os três primeiros anos relacionavam-se aos conteúdos disciplinares e o quarto ano referia-se ao curso de Didática, composto por disciplinas pedagógicas, que atribuiriam então o título de Licenciado. Para o ER, as próprias congregações religiosas formavam seus professores, pois não haviam iniciativas estatais neste sentido (Caron L. , 2008, p. 65).

No terceiro período republicano, de 1946 a 1964, "O Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola" (FONAPER, 2009, pp. 26-27). Também naquele período, na redação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, Lei nº 4024/61, desencadeou-se a primeira grande polêmica sobre a matéria em relação a sua previsão legal: "[...] de um lado, os defensores do princípio da laicidade e, de outro, os defensores do princípio de que o ER é um direito do cidadão, como ser religioso que frequenta a escola pública" (FONAPER, 2009, p. 27). A formação de professores foi retomada com aquela LDB, porém o período permaneceu carente de políticas públicas para formação continuada (Caron L. , 2008, p. 65).

A Terceira Fase, compreendida entre 1964 a 1996, contemplava inicialmente o período de 1964 a 1984, considerado o quarto período republicano. Naquele período, "Os avanços democráticos alcançados pela sociedade brasileira são interrompidos." Quanto ao ER, este foi obrigatório para a escola, concedendo ao aluno o direito de optar pela frequência ou não, no ato da matrícula (FONAPER, 2009, pp. 28-29). Todavia, estava presente o aspecto da confessionalidade, com hegemonia da Igreja Católica (Caron L. , 2016, p. 99). Observavam-se também várias tentativas e experiências de ensino, nas modalidades confessional, ecumênica e interconfessional. E quanto à formação de professores, cujas políticas estiveram ausentes até 1970, os sistemas estaduais e municipais articulavam-se com entidades religiosas a fim de promoverem cursos de curta duração, pois quando não eram professores de outras áreas que ministravam a disciplina como complemento de carga horária, era um líder religioso que fazia este papel (Caron L. , 2016, p. 101 e 105).

Já nos últimos 10 anos desta terceira fase, de 1986 a 1996, o grande destaque ficou por conta da previsão na CRFB/1988 (Brasil, 1988) no artigo 210, parágrafo 1º do Capítulo III, tratando o ER como disciplina de matrícula facultativa, sendo ofertada nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (FONAPER, 2009, p. 30). O ER torna-se a única disciplina com previsão constitucional. A inclusão deste texto na Carta Magna foi garantida ante uma enorme

mobilização política de líderes católicos. Tamanha foi a repercussão que segundo Junqueira *apud* Castro (2014, p. 173), "A emenda constitucional para o Ensino Religioso foi a segunda maior emenda que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas". Em que pesem as críticas em relação à legitimidade desta previsão no texto da CRFB/1988, cuja discussão extrapola ao objeto desta pesquisa, entende Espírito Santo (2005, p. 110) que um Estado democrático moderno deve estabelecer liberdade e autonomia entre Estado e Igreja, o que seria o espírito desta norma.

Mesmo com previsão constitucional garantindo o ER, ainda não havia uma sistemática de políticas públicas para formação de professores para o ER, visto não haver um curso de licenciatura plena nesta área. Porém, algumas instituições religiosas e de ensino começaram a se organizar neste sentido, desde a promulgação da CRFB/1988, até encontraram força e sustentação com a LDB/1996. Esta formação visava ser rápida, por meio de encontros, seminários, cursos de curta duração, entre outros (Caron & Martins Filho, 2020, p. 16).

Todavia, Ruedell (2005, p. 178) chamava atenção de que conseguir manter o ER na CRFB/1988 não seria o suficiente para dirimir os problemas em sua compreensão, aceitação e aplicação prática. A grande necessidade para aquele momento seria "definir, com maior lucidez, a identidade, a pedagogia e a didática do ER."

A inserção do ER no contexto global da educação deu mais um passo oito anos depois da CRFB/1988, com a sanção da LDB/1996. Novas discussões sobre a temática e velhas polêmicas vêm novamente à tona. O período pós 1996 e as discussões quanto a previsão do ER na LDB/1996, assim como a respectiva formação dos professores, serão tratadas doravante, no fechamento deste trabalho.

Aspectos históricos do Ensino Religioso e da formação docente em Santa Catarina

Desde o início da colonização brasileira no século XVI, a população catarinense, originalmente indígena, foi-se (re)constituindo a partir do século XVIII sob influência europeia, sobretudo a luso-açoriana, germânica e italiana, com cultura religiosa de hegemonia cristã (Caron L. , 2015, pp. 502-503). Com predomínio da educação jesuítica e das tradições católicas na então capitania, e posterior província de Santa Catarina, os imigrantes chegados tomaram a iniciativa de construir suas escolas e formar seus docentes: eram as chamadas escolas da comunidade ou escolas paroquiais (Caron L. , 2015, p. 504).

O ensino público em Santa Catarina começa a receber atenção e regulamentação do governo da província no ano de 1836. O primeiro ato da Assembleia Provincial que tratou da organização da instrução pública foi a Lei nº 35, de 14 de maio de 1836 (Santa Catarina, 1836). Verificava-se nesta legislação que, além de regular a forma de ocupação das cadeiras de professor do sistema público por meio de concurso e definir um plano de salários, regulamentava em seu art. 16 que "nas escolas de instrução primaria pelo methodo individual se ensinará a ler, escrever, as quatro operações de Arithmetica, Grammatica da Lingoa Nacional, e a Doutrina Christã". Já se definia com esta lei um padrão de currículo para o ensino público na província, no qual incluía um ER.

A formação de professores, por sua vez, foi regulamentada para a província a *posteriori*, pela Lei nº 183, de 29 de abril de 1843 (Santa Catarina, 1843). Esta lei regulamentava o regime disciplinar para os professores. Também regulamentava os chamados professores pensionistas, que deveriam ser cidadãos brasileiros, maiores de 18 anos e alfabetizados, sem condições para frequentar a escola, que seriam acolhidos e remunerados pelas escolas e habilitados para se tornarem professores. A forte influência religiosa neste processo era destacada no seu artigo 15, o qual regulamentava que, para um estabelecimento particular admitir pensionistas, precisava declarar à Câmara Municipal "qual o regimento interno d´elle, especialmente na parte religiosa". Pois para abertura da escola, conforme o artigo 14, as instituições privadas da província deveriam, entre outros requisitos, seguir a doutrina Cristã.

Já no período de 1916 a 1937, o estado passou por uma forte ação nacionalizadora. O destaque da época ficou por conta da atuação do paulista Orestes Guimarães, que após dirigir o Colégio Municipal de Joinville, entre 1907 a 1909, e ocupar a função de Inspetor Geral do Ensino em Santa Catarina entre 1910 a 1918, assumiu o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas, atuando até o ano de 1922. Este período ficou conhecido como de forte combate ao desnacionalismo das escolas primárias entendidas como estrangeiras. Foi um período de fortes restrições às escolas estrangeiras, principalmente no que se refere a investimentos públicos e pela aplicação de medidas enérgicas, inclusive com fechamento de escolas estrangeiras (Azevedo, 2012, p. 105).

A partir da Constituição Estadual de Santa Catarina, de 1935 (Santa Catarina, 1935), em seu artigo 138, o ER como "matéria" passou a ser contemplado na condição de matrícula facultativa, devendo estar em acordo com os princípios religiosos da família. Desta data até 1969, o ER caracterizou-se pela confessionalidade. Quanto à formação de professores, ainda no ano de 1935, destacou-se a Reforma Trindade, por intermédio do Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935 (Santa Catarina, 1935), "que embora atingisse as escolas primárias, propunha intervenção na Escola Normal, preparando o professor nos preceitos escolanovistas" (Santa Catarina, 2015, p. 14).

Em 1946, mais duas legislações importantes para a educação são aprovadas. Primeiro, a Lei Orgânica do ensino normal, por meio do Decreto-Lei nº 257/1946 (Santa Catarina, 1946), em cumprimento a Lei Federal nº 8530/1946. Definia como finalidade do ensino normal promover a formação do pessoal docente necessário às escolas públicas e habilitar administradores escolares. O ER aparecia no artigo 65, sendo de matrícula facultativa e de acordo com a confissão religiosa do aluno.

Logo após o ensino primário é regulamentado por meio do Decreto-Lei nº 298/1946 (Santa Catarina, 1946b), em cumprimento ao Decreto-Lei Federal nº 8529/1946. Trazia como finalidades do ensino primário a iniciação cultural, condições de formação e desenvolvimento da personalidade e elevação dos níveis de conhecimento. O ER aparecia no artigo 20, como de matrícula facultativa, de acordo com a confissão religiosa do aluno.

Na década de 1960 vivia-se no cenário nacional um entendimento da educação sob os desígnios do mercado de trabalho, numa ótica ditada pelo contexto social de ideologia desenvolvimentista e de modernização conservadora (Santa Catarina, 2015, p. 15). Naquele

momento, em que estas ideias começavam a alcançar o estado catarinense, foi criado o Conselho Estadual de Educação, por meio da Lei nº 3030, de 15 de maio de 1962 (Santa Catarina, 1962). Este conselho, por sua vez, conduziu à sanção da Lei do Sistema Estadual de Ensino, a Lei nº 3191, de 06 de maio de 1963 (Santa Catarina, 1963).

Destacava-se, no artigo 37 da referida lei, a previsão da oferta do ER, com 2 aulas semanais e ministrada por professores devidamente registrados perante autoridade religiosa competente. Seis anos mais tarde, a Lei nº 4394, de 20 de novembro de 1969 (Santa Catarina, 1969) é sancionada. Esta lei revogou a anterior – Lei nº 3191, de 06 de maio de 1963 – dispondo de nova regulamentação quanto ao sistema estadual de ensino de Santa Catarina. Nesta nova legislação, para o ER permaneceu a mesma normatização já prevista na lei anterior, excetuando apenas a previsão do número de aulas semanais, não mais presente na nova lei.

O primeiro Plano Estadual de Educação – PEE entra em vigor em 1969. Com propostas curriculares para as disciplinas, inclui-se pela primeira vez um programa de educação religiosa escolar, pois até então a disciplina era ministrada em caráter confessional, por parte de líderes religiosos e sem remuneração (Caron L. , 2015, p. 505).

A partir de 1970, com o advento da PEE, passou-se a usar a denominação *educação religiosa escolar*, agora sem hegemonia católica, mas ainda predominantemente cristã (Caron L. , 2015, p. 507). Neste momento também se passa a exigir formação de professores para a área, o que contou com o apoio de diferentes denominações religiosas, representada por uma entidade "denominada de Conselho de Igrejas para Educação Religiosa (CIER), reconhecida pelo Estado que desenvolviam trabalhos de formação de professores em articulação com a SEE"[5] (Caron L. , 2015, p. 507).

Em 1983, rediscute-se um novo PEE, denominado "Democratização da Educação – A Opção dos Catarinenses"[6], que devendo vigorar entre 1985 a 1988, produziu efeitos até 2003 (Santa Catarina, 2015, p. 16). A dificuldade de acesso a este documento neste momento prejudicou a construção de uma análise da percepção do ER em Santa Catarina naquele período.

Um novo PEE foi discutido em 2002, sendo aprovado em 2004 sob o nome de "Sociedade Construindo a Educação Catarinense". Neste Plano, dentre os objetivos e metas, estava incluir o ER na pré-escola, (Santa Catarina, 2004, p. 28), e garantir professores habilitados para o ER (Santa Catarina, 2004, p. 33). Manteve-se vigente até 2015, ano em que se aprovou o atual PEE, Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015 (Santa Catarina, 2015), com vigência prevista até 2024. Nesta versão, não há menção ao ER.

[5] SEE – Secretaria de Estado da Educação.

[6] Foram realizadas inicialmente pesquisas em sites de busca a fim de localizar este documento, em especial junto a Secretaria de Estado da Educação, pelo endereço <http://www.sed.sc.gov.br/>, acesso em 07-jan-2021, e junto à ALESC, pelo endereço <http://www.alesc.sc.gov.br/>, acesso em 07-jan-2021. Como não houve sucesso, foram encaminhados e-mails solicitando o documento para as duas instituições, em 07-jan-2021. Até o momento, não houve retorno. Em virtude da pandemia e do isolamento social, não há expediente físico nestes ambientes, o que impediu uma visita *in loco* a tempo da conclusão deste trabalho.

Na lei maior catarinense (Santa Catarina, 1989) em vigência, em seu artigo 164, parágrafo 1º, o ER constitui matrícula facultativa, sendo disciplina dos horários normais para o ensino fundamental nas escolas públicas.

Da LDB/1996 às Ciências da Religião: aspectos e documentos legais

Ao longo da história da educação brasileira, conforme já discorrido em linhas anteriores, o ER assumiu vários formatos, tanto confessionais quanto interconfessionais e, na maioria das vezes, com viés catequético e teológico. Porém, a partir da década de 1980, conforme assinalam Caron e Martins Filho (2020, p. 27), nosso país passava por profundas transformações socioculturais, impulsionadas pelos ideais democráticos, de inclusão social e educação integral. Esse contexto impactou também na forma de compreender o ER. Um novo olhar para esta área do conhecimento começou a refletir efeitos nos documentos legais que a norteavam, com destaque à CRFB/1988 (Brasil, 1988) - sobre a qual já teceu-se comentários -, à LDB/1996 (Brasil, 1996), à BNCC/2017 (Brasil, 2017) e às DCN-CR/2018 (Brasil, 2018).

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ER foi contemplado com a seguinte redação:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
> I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
> II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (Brasil, 1996)

Deve-se notar que a norma, com esta redação, ao isentar de ônus os cofres públicos e com a ideia de confessionalidade/interconfessionalidade, tende a tornar a disciplina de interesse exclusivo das igrejas. Por consequência, para ministrar esta disciplina seriam necessárias pessoas de fora do quadro do magistério, o que seria um retrocesso (Caron L. , 2016, pp. 117-118). Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 38) explicam que, neste caso, os professores ou orientadores seriam preparados e credenciados pelas respectivas Igrejas ou entidades religiosas.

Diante deste fato, iniciaram-se por parte de professores, entidades religiosas, educacionais e sociedade, movimentos no sentido de alterar o art. 33, principalmente no que se refere a expressão sem ônus para os cofres públicos. Destacam-se as ações do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso – FONAPER e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, entre outras (Caron L. , 2016, pp. 120-121).

Assim, em 22 de julho de 1997, foi sancionada a Lei nº 9.475/96, alterando a redação do art. 33 da Lei nº 9.394/96, ficando da forma conforme segue:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
> § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
> § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Brasil, 1997)

Note-se que com esta nova redação, o ER passa a ser visto como direito do cidadão, e não mais como ensino da religião. Parte agora do pedagógico, e não da religião. É assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro e vedada qualquer forma de proselitismo. As normas para habilitação de professores, assim como a definição dos conteúdos, foram delegadas aos sistemas estadual e municipal. Sobre a participação da sociedade civil, esclarece Caron (2016, p. 124) que isto ocorreu em respeito ao modelo que já existia em alguns estados, sendo que a estas entidades não caberia elaborar os conteúdos, mas sim acompanhar o cumprimento da lei e prestar assessoria às secretarias.

Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, pp. 45-46) ainda destacam que este período "representa uma conquista por parte da sociedade civil organizada, ao mesmo tempo em que expressa, ao primar pela diversidade cultural religiosa, o princípio democrático já presente na sociedade brasileira."

Outro marco legal importante para o ER pós LDB/1996 (Brasil, 1996) é a sua contemplação como área do conhecimento na BNCC/2017 (Brasil, 2017). Este documento tem por base a CRFB/1988, que reconhece a educação como um direito fundamental (Brasil, 1988), a LDB/1996 que declara, em especial, o compromisso do poder público em estabelecer competências e diretrizes de norteamento dos currículos (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) (Brasil, 2014), entre outros.

Em relação ao ER propriamente dito, a grande inovação da BNCC/2017 (Brasil, 2017) foi considerar o ER como área do conhecimento, mesmo que na CRFB/1988, no artigo 201, parágrafo 1º (Brasil, 1988) e no art. 33 da LDB/1996 (Brasil, 1996) seja considerada apenas como disciplina. São objetivos da área de ER, conforme a BNCC/2017 (Brasil, 2017, p. 436):

> a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos; c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal; d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

A BNCC/2017 (Brasil, 2017) está estruturada por unidades temáticas, objetivos de conhecimento e habilidades, para todos os componentes curriculares, incluso nestes o ER.

Sobre a formação de professores para o ER, o marco inicial é ditado pelo FONAPER, que elaborou, sistematizou e divulgou pelo Brasil, entre 1995-1998, as "Diretrizes de Capacitação Docente – Licenciatura – *lato sensu* – Extensão para o Ensino Religioso". Em seguida, promoveu iniciativas na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ER (FONAPER, 2009) e cadernos temáticos, entre 2000-2005. Desde então, são realizados vários eventos de formação, além de seminários e congressos (Caron L. , 2016, pp. 130-131).

A oferta de um curso de licenciatura na área aqui tratada, com suas devidas diretrizes nacionais, também apresentou suas tensões. Em 1999, o Conselho Nacional de Educação apresentou um Parecer - CP 097/99 (Brasil, 1999) - sobre a formação de professores para o ER nas escolas públicas de ensino fundamental, no qual insistia na ideia de que qualquer professor licenciado poderia ministrar a disciplina. Diversas tentativas não lograram êxito. Segundo Junqueira, Corrêa e Holanda (2007, p. 51):

> Em consequência dessas orientações, o ER foi ao mesmo tempo estadualizado e municipalizado. Disso se pode depreender que há possibilidade de queda numa espécie de jogo de empurra quanto à responsabilidade para com a formação docente. As diferentes esferas de governo dificilmente tenderão a tomar para si responsabilidade com esse tipo de formação.

As recentes DCN-CR/2018 (Brasil, 2018) e a consequente diminuta oferta de cursos de formação inicial em nível de licenciatura, também comprometem não somente a compreensão e sua configuração enquanto área de conhecimento, mas também a mudança de concepção da sociedade brasileira sobre a sua condição de componente curricular, regido por normas que o incluem em igual condição no conjunto das demais áreas de conhecimento do sistema público de ensino. Assim, além de estar aberto ao outro, acolher o diferente e (re)conhecer as tradições religiosas, o professor precisa conhecer os conceitos próprios deste objeto de estudos, a experiência religiosa e o sincretismo religioso que faz parte dos estudantes e, por extensão, da composição da sociedade brasileira.

Segundo a referida Resolução, em seu artigo 2º, "O curso de licenciatura em Ciências da Religião constitui-se como habilitação em nível de formação inicial para o exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica" (Brasil, 2018). Assim, reconhece as Ciências da Religião como disciplina de referência para a formação inicial de professores de ER no Brasil, algo que já vinha ocorrendo em vários estados desde 1997.

Apesar das recentes mudanças que alcançam a educação, a escola e seus pares, o MEC pela primeira vez tratou o ER e o seu profissional como os demais, atendendo aos dispositivos, princípios e pressupostos legais que regem o sistema educacional brasileiro. Assim, os cursos estão se adaptando e atualizando seus PPC´s a fim de se adequarem à Resolução (Brasil, 2018).

Considerações finais

Ante a pesquisa de cunho histórico realizada, percorrendo em especial pela legislação vigente em cada período, no que se trata de ER e formação docente para esta área, percebeu-se que ao longo da história da educação no Brasil não havia uma sistemática de políticas públicas para formação de professores, mas apenas iniciativas isoladas de algumas instituições. O estado de Santa Catarina seguiu as tendências nacionais, mas seu diferencial foi o de criar os primeiros cursos de licenciatura para ER no país, a partir de 1997.

A carência de políticas públicas de formação de professores para a área do ER parece ser um dos elementos responsáveis pela confessionalidade na oferta da disciplina ao logo da história. Isto porque, na ausência de diretrizes nacionais, as instituições religiosas, sobretudo a Igreja Católica, tomaram a iniciativa de promover esta formação e/ou simplesmente ocuparem este espaço com religiosos. Desta forma, sem regulamentação, tendiam ao ensino doutrinário de sua crença. Este fato confirma a hipótese aventada, da forte influência proselitista católica, desde as primeiras escolas, tanto na esfera federal quanto na esfera estadual.

Porém, as iniciativas recentes advindas da própria legislação ou de instituições civis como o FONAPER, e a visão democrático-cidadã consolidada com a CRFB/1988 (Brasil, 1988), firmando ao Estado brasileiro uma condição de Estado laico, parecem oferecer um novo norte para o ER no país. A formação de professores tendo como base epistemológica as Ciências da Religião, agora com sua recente regulamentação, parece-nos que permitirá o estudo do fenômeno religioso, pautado pelos princípios científicos. Assim, a relação do estudante com o transcendente, seu e de seus colegas, poderá ser estudada sob um viés científico e com respeito à diversidade religiosa.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. (mai/ago de 1984). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* 65 (150), 407-425. Acesso em 07 de jan de 2021, disponível em Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf

AZEVEDO, F. V. (2012). Acesso em 12 de dez de 2020, disponível em Discuro intelectual e políticas educacionais: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, FLorianópolis: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103425

BRASIL. (19 de abril de 1879). *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Acesso em 15 de ago de 2020, disponível em Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em

todo o Imperio: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html

BRASIL. (1891). Acesso em 07 de jan de 2021, disponível em Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm

BRASIL. (1934). Acesso em 07 de jan de 2021, disponível em Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

BRASIL. (5 de outubro de 1988). Acesso em 19 de agosto de 2020, disponível em Constituição da República Federativa do Brasil: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Acesso em 17 de agosto de 2020, disponível em Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. (1997). *Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997*. Acesso em 19 de agosto de 2020, disponível em Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm

BRASIL. (1999). *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº CP 097/99*. Acesso em 08 de jan de 2021, disponível em Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp097_99.pdf
Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Acesso em 08 de jan de 2021, disponível em Plano Nacional de Educação: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. (2017). *Ministério da Educação*. Acesso em 19 de agosto de 2020, disponível em Base Nacional Comum Curricular: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. (2018). *Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N° 12/2018*. Acesso em 01 de jan de 2021, disponível em Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192

BRASIL. (2018). Resolução CNE/SE nº 5, de 28 de dezembro de 2018. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências*. Acesso em 06 de set de 2020, disponível em Resolução nº 5/2018 -: http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2019-pdf/105531-rcp005-18/file

CARLOS JUNIOR, A. (2019). *Ensino Religioso: o que nossos filhos têm a ver com isso* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Betel.

CARON, L. (2008). Formação de Professores: um desafio presente na história da educação brasileira. Em L. B. Oliveira, S. Riske-Koch, & T. A. Wickert, *Formação de docentes e Ensino Religioso no Brasil: tempos, espaços, lugares* (pp. 62-71). Blumenau: Edifurb.

CARON, L. (2015). Visão panorâmica do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina. Em S. R. JUNQUEIRA, *Ensino Religioso no Brasil* (pp. 502-519). Florianópolis: Insular.

CARON, L. (2016). *Formação de professores: Ensino Religioso na História da Educação Brasileira.* São José: ICEP.

CARON, L., & MARTINS FILHO, L. J. (2020). Ensino Religioso: uma história em construção. Em E. S. SILVEIRA, & S. JUNQUEIRA, *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o Ensino Fundamental* (pp. 15-38). Petrópolis: Vozes.

CASTRO, R. M. (2014). *Ensino Religioso na escola pública: histórias e memórias.* São Paulo: Fonte.

DINIZ, D., LIONÇO, T., & CARRIÃO, V. (2010). *Laicidade: ensino religioso no Brasil.* Brasília: EdUnB.

ESPÍRITO SANTO, E. R. (2005). O Ensino Religioso nas constituições do Brasil. Em L. E. BRANDENBURG, H. L. FUCHS, R. KLEIN, & M. C. WACHS, *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios* (pp. 100-112). São Leopoldo: Oikos.

FONAPER. (2009). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Religioso.* São Paulo: Mundo Mirim.
JUNQUEIRA, S. R., CORRÊA, R. L., & HOLANDA, Â. M. (2007). *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular.* São Paulo: Paulinas.

RUEDELL, P. (2005). *Trajetória do Ensino Religioso no Brasil e no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Sulina.

SANTA CATARINA. (14 de mai de 1836). *Lei nº 35, de 14 de maio de 1836*. Acesso em 12 de dez de 2020, disponível em Organiza a Instrução Publica: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113132/Lei%20n%2035%20de%2014%20de%20maio%20de%201836%20SC.pdf?sequence=4&isAllowed=y

SANTA CATARINA. (1843). *Lei nº 183, de 29 de abril de 1843*. Acesso em 12 de dez de 2020, disponível em Define a forma de instrução primária da província e orienta a políticade formação de professores: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114734/Lei%20n%20183%20de%2029%20de%20abril%20de%201843%20SC.pdf?sequence=3&isAllowed=y

SANTA CATARINA. (25 de ago de 1935). Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Constituição do Estado de Santa Catarina: http://www.alesc.sc.gov.br/sites/default/files/Const_Est_1935.pdf

SANTA CATARINA. (1935). *Decreto nº 713, de 05 de janeiro de 1935*. Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Adota normas para reerem os Institutos destinados à formação do professorado para aplicação de novos métodos de ensino: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/133656/Decreto%20713%20de%201935%20SC.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SANTA CATARINA. (1946). *Decreto-lei nº 257, de 21 de outubro de 1946*. Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Expede a Lei Orgânica do ensino normal no Estado de Santa Catarina: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122154/Decreto%20Lei%20n%c2%ba%20257%20de%2021%2010%201946%28Expede%20Lei%20Organica%20Ensino%20Normal%20Estado%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SANTA CATARINA. (1946b). *Decreto-lei nº 298, de 18 de novembro de 1946*. Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Expede a Lei Orgânica do Ensino Primário: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122146/Decreto-lei%20298%20de%201946.pdf?sequence=1&isAllowed=y

SANTA CATARINA. (1962). *Lei nº 3030, de 15 de maio de 1962*. Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Dispões sobre o Conselho Estadual de Educação: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1962/3030_1962_lei.html

SANTA CATARINA. (1963). *Lei nº 3191, de 06 de maio de 1963*. Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1963/3191_1963_lei.html

SANTA CATARINA. (1969). *Lei nº 4394, de 20 de novembro de 1969*. Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina: https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-4394-1969-santa-catarina-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-santa-catarina

SANTA CATARINA. (1989). Acesso em 19 de dez de 2020, disponível em Constituição do Estado de Santa Catarina: http://www.alesc.sc.gov.br/sites/default/files/CESC_2020_-_79_emds_Editada_0.pdf

SANTA CATARINA. (2004). *Secretaria de Estado da Educação e Inovação*. Acesso em 19 de dez de 2020, disponível em Plano Estadual de Educação: A sociedade construindo a educação dos catarinenses: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_sc.pdf

SANTA CATARINA. (2015). *Secretaria de Estado da Educação*. Acesso em 13 de dez de 2020, disponível em Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015-2024: Fundamentação legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional: http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao

ZOTTI, S. A. (2004). *Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados.

CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO DE PROFESSORES EM PROCESSO DE INSERÇÃO NA CARREIRA

Carla Andréa Brande[1]
Laura Noemi Chaluh[2]

Introdução

Este trabalho trata do recorte de uma pesquisa de doutorado (realizada pela primeira autora deste trabalho) que teve como objeto de estudo a proposta de acompanhamento de professores em processo de inserção na carreira, viabilizada pela proposição de um curso de formação que promoveu estudos e problematizações acerca do início da carreira docente e foi coordenado pelas autoras deste trabalho.

Antes de prosseguir, acreditamos ser importante apresentar a conceituação do termo inserção profissional na docência que utilizamos neste trabalho. Para isso, utilizamos as concepções elaboradas por Cruz *et al.* (2020):

> O conceito de inserção profissional refere-se justamente à entrada na vida profissional docente, ao ingressar na carreira, ou ainda, à fase do começar a "aprender a ensinar" (Marcelo Garcia, 1993). A aprendizagem da docência representa um *continuum* profissional, de investimento individual e coletivo, que acompanha o professor ao longo da vida. Esse *continuum* permeia a trajetória do professor, que tem na etapa da formação inicial e, especialmente, no momento da inserção na carreira o esteio de seu desenvolvimento profissional (p. 3).

É importante ressaltar que não há consenso na literatura a respeito do período de duração do início da carreira docente. Huberman (1992) aponta que a fase inicial da carreira de professor se estende até o terceiro ano de exercício profissional; para Cavaco (2003) este período vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) esclarece que esta fase se prolonga até o quinto ano. Vaillant & Marcelo (2012) apontam para pesquisas que diferenciam professores em início de carreira de professores especialistas, sendo que estes últimos se referem a professores com, ao menos, cinco anos de experiência, além de um elevado nível de conhecimento e destreza.

Huberman (1992) estuda sobre o "ciclo de vida profissional dos professores", o qual compreende um processo contínuo de desenvolvimento de conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da carreira docente. Para o autor, a primeira fase deste ciclo de vida profissional docente é a *entrada na carreira*: o contato inicial dos professores em início de carreira com as situações de sala de aula apresenta características semelhantes. Conhecido como estágio de "sobrevivência" e de "descoberta", podemos exemplificar a característica da "sobrevivência"

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus/Rio Claro – Brasil – carlaandrea2250@gmail.com
[2] Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus/Rio Claro – Brasil – laura.chaluh@unesp.br

expressa no choque com o real, no confronto com a complexidade da situação profissional: a distância entre o ideal e a realidade cotidiana da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em lidar com questões pedagógicas e de transmissão de conhecimentos, dificuldades com alunos que causam problemas, com material didático inadequado, entre outros. A característica da "descoberta" traduz-se no entusiasmo inicial, na experimentação, na alegria de ter sua própria sala de aula, seus alunos, por estar inserido em um corpo profissional (Huberman 1992). Este autor identificou outras fases do que considerou como ciclo de vida profissional, mas nosso interesse particular para este trabalho incide sobre este período de inserção na carreira docente, notadamente nos aspectos de sobrevivência e descoberta, muito característicos deste período.

Pensar na organização de programas de acompanhamento de professores em período de inserção profissional parece urgente, quando nos debruçamos sobre as pesquisas que tratam das dificuldades por que passam esses professores no início da carreira, além do fato de que

> Os professores iniciantes ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas. Alguns, embora inseguros, começam a enfrentar os desafios do trabalho consultando, pesquisando, testando, registrando as situações bem sucedidas e conseguem se adaptar ao sistema. Outros adotam uma posição heroica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso pessoal, e mesmo com dificuldades criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente (Romanowski & Martins, 2013, p. 13).

Como forma de responder a essa urgência por estudos sobre propostas de acompanhamento de professores em processo de inserção profissional, foi promovido o curso de formação "Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes", oferecido no contexto da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Rio Claro/Brasil, durante o ano de 2017, com a coordenação das autoras deste trabalho. Posteriormente, ao tomar como objeto de estudo esse curso de formação voltado para professores em início de carreira, que teve a intencionalidade de se constituir num espaço de acompanhamento destes professores, foi importante considerar o conceito de indução profissional docente, entendendo que

> A indução refere-se ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional. [...] A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. [...] o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional (Cruz *et al.*, 2020, p. 6).

É esse contexto de formação que representa nosso campo de interesse apresentado nesse trabalho, com o objetivo de discutir sobre quais são as contribuições da proposta de indução

profissional, viabilizada por um curso de formação voltado para professores em período de inserção na docência, para o processo formativo de tais professores.

Assim, este trabalho se debruça sobre uma proposta de indução profissional viabilizada pela realização do curso de formação com a intenção de se concretizar em uma iniciativa de apoio a tais professores. A pesquisa de que trata esse artigo tomou como corpus de análise os seguintes materiais: diário de bordo de uma das formadoras, gravação em áudio dos encontros do curso de formação, textos escritos pelos participantes sobre as temáticas exploradas nos encontros e materiais elaborados pelo grupo de professores e formadoras: fanzines, desenhos, cartazes; dos quais alguns deles são compartilhados neste trabalho, problematizando sobre o percurso formativo que teve lugar no curso.

A proposta de indução profissional: o curso de formação

O curso de formação "Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes" teve como público alvo professores em processo de inserção profissional, ex-alunos do curso de Pedagogia da UNESP (Rio Claro - Brasil), formados a partir de 2012, que ingressaram como professores efetivos e ou contratados na Rede Municipal de Educação de Rio Claro a partir do ano de 2012, incluindo aqueles que ingressaram até o final de 2016. Participaram deste curso oito professores com experiência profissional de até 5 anos como docente na rede municipal de Rio Claro, tendo obtido sua formação inicial na UNESP. O curso ocorreu de março a novembro de 2017[3] e teve uma carga horária de 40 horas, com encontros presenciais.

A proposta deste curso esteve sustentada numa concepção de formação que valoriza a linguagem (oral e escrita), a produção coletiva e o empoderamento dos professores. Essa concepção de formação, considerada por Chaluh (2011, 2012b) como uma trilogia, linguagem-coletividade-empoderamento, implica considerar e legitimar nos processos formativos a centralidade da linguagem e da interlocução; o reconhecimento dos outros e da coletividade e o empoderamento dos sujeitos por meio da palavra (dita-grafada). Ainda, essa concepção de formação está vinculada ao propósito de educar o olhar como um processo educativo que promova a constituição de sujeitos que pensam, sentem e agem no contexto social (Chaluh, 2012a).

O curso objetivou potencializar processos coletivos de reflexão acerca de percursos vividos por professores em processo de inserção profissional no contexto escolar e promover a interlocução na busca pela construção coletiva de estratégias de superação das tensões e das dificuldades cotidianas vividas por estes professores. Com isso, a ideia era instituir um espaço de acompanhamento, de estudos e de problematizações da constituição docente.

As atividades desenvolvidas no curso compreenderam o trabalho com filmes, curtas e documentários, discussão e problematização de temáticas a partir de textos científicos e literários, escrita individual após encontros, acerca de pensamentos, inquietações, dúvidas, sentimentos, angústias provocadas no espaço formativo.

[3] Pela importância que o curso teve para os participantes, o mesmo foi oferecido em 2018, em 2019 e em 2020, porém foi suspenso em função da pandemia. Nesta apresentação socializamos questões relativas ao primeiro ano do curso.

As atividades do curso de formação se pautaram a todo momento pelo pressuposto de que

> a formação guarda estreita relação com a possibilidade real do encontro com o *outro*, da possibilidade real de abrir os *espaçostempos* de reflexão coletiva na escola para que a palavra surja, para que a professora diga, para que a professora fale e, assim, assuma a sua própria formação (Chaluh, 2008, p. 42).

Para além das propostas desenvolvidas, considerávamos importante que os participantes tivessem a possibilidade de estabelecer vínculos e relações de confiança para que todos pudéssemos compreender que fazíamos parte de um grupo já que, como aponta Chaluh (2010)

> Quando um grupo tem como sustento a liberdade, oportuniza a cada um dos integrantes a possibilidade de colocar-se e expor-se, porque vinculados por um laço social (Riolfi, 2002). A constituição de um grupo, segundo Riolfi (2002), parte do pressuposto de que uma pertença produtiva em um grupo faz-se justamente pela característica de que, para cada um dos sujeitos envolvidos, ele seja um lugar onde cada sujeito possa sentir-se sustentado por um certo laço que permite que, para além do estudo passivo de determinada área, ele se arrisque numa produção (Chaluh, 2010, p. 221-222).

Arriscar-se numa produção entendíamos como possibilidade de dizer, de fazer, de pensar, ainda que aquilo que fosse dito, feito e criado se apresentasse diferente do posto pelos outros, justamente porque, nesta perspectiva, o grupo é uma possibilidade de legitimar nossas diferenças.

Assim, ao longo do curso, muitas atividades foram desenvolvidas a partir da consideração dos princípios anteriormente citados, com o objetivo de constituirmos um espaço de acompanhamento destes professores que se encontravam em período de inserção profissional. Para explicitar como esse espaço de acompanhamento foi se constituindo, apresentaremos algumas das situações vivenciadas nos encontros do curso de formação.

No encontro do mês de junho, nosso quarto encontro, a proposta desenvolvida procurou desencadear uma reflexão sobre a concepção de criança/aluno que tinham os professores participantes do curso. Inicialmente, apresentamos as imagens do trabalho "Os intocáveis[4]", do artista Erik Ravelo[5], em equipamento multimídia.

Depois disso, a discussão foi encaminhada para a reflexão sobre o conceito de criança nos dias atuais e, a partir dessa reflexão, os professores foram incitados a construir, em grupos, um cartaz que expressasse a concepção que tinham de criança, utilizando recorte e colagem de figuras,

[4] O ensaio fotográfico, denominado *Os Intocáveis*, realizado por Erik Ravelo, coloca imagens de crianças "crucificadas" ao corpo de homens, apresentados como os símbolos corruptos da nossa sociedade. OS INTOCÁVEIS: Erik Ravelo / F A B R I C A 2012. Diretor de criação: Erik Ravelo / Fotos: Erik Ravelo e Enrico Bossan / Pós produção: Erik Ravelo (Fonte: https://www.ufrgs.br/arteversa/?p=411).

[5] Erik Ravelo é um escultor cubano, pintor e artista multimídia. Atualmente é diretor de criação da Fábrica, agência de comunicação pertencente ao Grupo Benetton em Treviso, Itália. Nasceu em Havana, Cuba, em 1978, e estudou arte na Academia Nacional de Bellas Artes de San Alejandro. Quando tinha 18 anos fugiu de Cuba para a Argentina para perseguir seus sonhos de trabalhar livremente como artista (Fonte: https://artesemfronteiras.com/os-intocaveis-do-artista-erik-ravelo/).

retiradas de revistas (solicitadas antecipadamente e trazidas para este encontro). Muitas questões surgiram a partir desta reflexão, como: a carência emocional das crianças, os desejos que os professores gostariam que as crianças conquistassem, linha do tempo do caminho trilhado pelas crianças em suas vidas.

Com esta atividade, os professores puderam dedicar um momento de reflexão para reconhecer suas próprias concepções a respeito da criança, da infância dos dias de hoje e suas características. É possível notar que os sentidos que atribuem à criança correspondem às faltas: a carência emocional, afetiva, material. Por outro lado, a figura elaborada por um dos professores participantes foi a única a fazer referência ao fato de que a criança não quer ouvir, não tem interesse pelo conhecimento. Nas palavras deste professor: "Onde nós perdemos o aluno? Por que que ele não aprende? Por que que ele não se interessa? Essa pergunta está na frente, todo dia, na nossa prática".

Figura 1: Cartaz elaborado por Rafael

Fonte: Acervo das autoras (2017).

Questionamentos que estão à frente da prática destes professores em período de inserção na carreira e parecem ser fonte de inquietação e angústia. Palavras que são indícios de sentidos atribuídos ao contexto cotidiano das escolas em que trabalham, da sociedade em que vivem. Poderiam ser gritos de ajuda: "Onde é que nos perdemos?", "Onde é que a gente perde eles?"; "o aluno põe a mão no ouvido, não quer escutar". São gritos que expressam as condições das crianças com quem se relacionam diariamente: crianças com falta de desejo em aprender, crianças com carência material e emocional. Para estes professores é importante compreender as características destas crianças com quem trabalham, crianças moradoras de bairros periféricos, de forma a buscar caminhos para a aprendizagem destas, como aponta Charlot (2002): "Considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência e sim para entender esses processos de relacionamento com o saber" (p. 22).

Entretanto, a compreensão destes processos de relacionamento com o saber ainda parece ser um aspecto em construção. Os professores identificam as condições de origem social de seus alunos, suas características, mas ainda as consideram como carência de vários aspectos, carência de desejo de aprender, carência material, carência emocional. Há necessidade de um passo a mais para compreender tais características como um(ns) processo(s) de relacionamento com o saber, para posteriormente atuar sobre eles, de forma a garantir aprendizagens. Para Charlot (1996) é preciso considerar que

> Primeiro, a relação com o saber é uma relação social no sentido que exprime as condições de existência do indivíduo. (...) Em segundo lugar, a relação com o saber é uma relação social no sentido que não somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola, exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade. (...) As relações sociais *estruturam* a relação com o saber e com a escola, mas não a *determinam* (p. 62).

Nesse sentido, oportunizar situações como essa num curso de formação para professores em período de inserção na carreira é uma forma de mobilizar a reflexão do educador para suas próprias concepções e os sentidos que atribuem a elas, o que pode incidir diretamente no fazer docente. Como nos explicam Alen & Allegroni (2009)

> el educador mira y piensa esas realidades atribuyéndoles significados que dependerán de sus propias percepciones: lo que se ve y se piensa incide sobre el hacer. Allí se coloca la cuota de significación personal. Si revisamos esto, entonces, podemos entender por qué percibimos de la manera que percibimos (p. 50).

O sétimo encontro, ocorrido em agosto (29/08/2017), foi desafiador. Nós, formadoras, estávamos incomodadas com os relatos feitos pelos professores, repetidamente, sobre o descaso das famílias, sobre os alunos com problemas de comportamento, sobre a angústia de não saber lidar com tal situação. Ao ouvir os professores em início de carreira falando sobre tantos aspectos negativos, relatando sobre os problemas de alunos e suas famílias, considerando-os como "alunos perdidos", sentíamos muita tristeza em pensar que professores com poucos anos de docência se sentiam fracassados e pareciam desistir do processo educativo frente às dificuldades.

Nossa tentativa como formadoras era a de inspirar aqueles professores de que "ensinar exige alegria e esperança" (Freire, 1996, p. 37), "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" (Freire, 1996, p. 39). Inspirar para a mudança, com a esperança de que todos podem aprender sempre. É isso que insistentemente reitera Freire (1996), quando se depara com problemas semelhantes aos vividos por estes professores em período de inserção na carreira:

> Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num

> contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, *saber* para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (...) Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e "morno", que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (Freire, 1996, p. 38-39).

A experiência do encontro com estes professores, com suas angústias e sentimentos de fracasso e desistência, nos permitiu refletir sobre o profundo sentido da educação, da forma como nos coloca Contreras Domingo (2016)

> […] nuestro oficio educativo, como oficio de lo humano (Cifali, 2005) puede ser origen de experiencia: en primer lugar, es algo que se vive. Es este vivir la educación lo que invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser (p. 16).

Frente ao que vivíamos naquele momento, nos desafiamos, como formadoras, a pensar como produzir naqueles professores a experiência da educação de um modo existencial, como aquilo que nos afeta. Assim, para aquele encontro propusemos que, em duplas, os participantes do curso lessem uma crônica escrita por professores para que depois discutíssemos no grupo. As crônicas selecionadas mostravam práticas/experiências em sala de aula bem sucedidas, ou, quando não bem sucedidas, ocorria uma explicação sobre o fato. Nossa intenção era que percebessem como cada um dos relatos levava em conta o olhar diferenciado para os alunos, a acolhida, a escuta. Uma busca para a inspiração, para fazer ressoar, para o despertar de novas relações e sentidos para a prática. Assim como explica Contreras Domingo (2013), "a leitura não busca tanto a retenção e reprodução de conhecimentos como a *ressonância*, isto é, a possibilidade de despertar novos sentidos vivenciados e de comover-se pessoalmente em relação ao que sugerem como posição pedagógica" (p. 31).

A conversa sobre as histórias das crônicas lidas desenvolveu-se de forma interessante e ajudou a retomar a necessidade de termos um olhar sensível frente às dificuldades, além de esclarecer se os relatos sobre as dificuldades que enfrentavam no cotidiano escolar eram um indício de desilusão com a carreira docente.

Como apontado por uma das professoras participantes, frente a tantas dificuldades, angústias e enfrentamentos vividos no cotidiano escolar, é necessário o exercício de "enxergar além", para além dos problemas e dificuldades como se apresentam, de maneira a buscar um caminho diferente para atuar sobre eles: um abraço, uma música alegre, uma brincadeira com água, uma conversa. A professora estava apontando para a possibilidade de abrir-nos para a escuta, para

olhar de um jeito diferente e pensar sobre isso, da mesma forma que ensina Contreras Domingo (2016)

> porque la cuestión educativa es siempre lo imprevisible de las vidas y la posibilidad de una apertura creadora para ellas, y no su programación, predeterminación y control. Investigar la experiencia educativa es acercarse, sin violentarla, a la vida que va sucediéndose, para preguntarse por lo adecuado en una relación respetuosa con el misterio del otro; una actitud en sí misma educativa: acercarse y acompañar las vidas en crecimiento, sin violentarlas (p. 21-22).

Esse movimento, apontado pela professora, de "enxergar além" dos problemas e dificuldades, de olhar para a própria prática interrogando-se, pode caracterizar-se no processo de investigar a experiência educativa, relendo a vida que se passa, que nos passa, acercando-nos constantemente dessas relações e perguntando-nos sobre o que elas nos dizem.

Mas há também um outro indício que dá mostras a partir do mesmo movimento realizado pela professora de buscar "enxergar além", de interrogar-se sobre sua experiência educativa. Para a professora, "a gente vem aqui pra tentar se ajudar, pra tentar se entender, pra tentar enxergar além, pra ajudar o outro, que a gente acaba desabafando as coisas negativas", ao referir-se ao curso de formação. É um indício potente do processo formativo instituído no curso, explicitando sua argumentação para as reiteradas manifestações das formadoras frente às angústias e sentimentos de fracasso e desistência que os professores apresentavam nos encontros. Dessa forma, compreendemos que o processo formativo que foi se instituindo ao longo dos encontros do curso de formação representou um modo de acercamento, de acompanhamento destes professores em período de inserção profissional, objetivado pela ajuda mútua, pela tentativa de entendimento mútuo, pelo desabafo. Esse processo formativo caracterizou-se num acompanhamento que, para nós, estabeleceu:

- confiança entre os pares;
- um lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece;
- um movimento para "enxergar-se além", para interrogar-se sobre as relações educativas.

Entretanto, a constituição deste processo formativo foi se dando de forma intuitiva para nós, formadoras do curso, quando nos deparávamos com os relatos de dificuldades e fracasso vividos pelos professores no processo educativo e buscávamos, como resposta a isso, vivenciar a sensibilidade para não deixar morrer o desejo, a paixão, para poder enxergar o outro (Chaluh, 2012a).

No oitavo encontro, em setembro (26/09/2017), assistimos ao documentário "Pensando en los demás"[6], o qual apresenta a prática do professor Toshiro Kanamori e seus alunos em uma escola pública primária do Japão, desenvolvendo uma aprendizagem baseada na diversão, na criação de vínculos, com respeito e empatia entre eles. É um documentário sensível e que mostra a real possibilidade de se praticar a felicidade na escola. No início do documentário, quando o professor interroga as crianças sobre a finalidade da escola, perguntando "Por que vocês estão aqui?", recebe a resposta das crianças, em coro: "Para sermos felizes". A proposta da exibição do documentário foi justamente a de explorar a sensibilidade para olhar o outro e desejar o diferente, com vistas à superação das dificuldades presentes no início da carreira docente. Como professores em início de carreira significam a felicidade na escola?

Para este dia do encontro, os professores haviam realizado a leitura prévia de um capítulo da dissertação "Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000" (Betini, 2004) e a discussão empreendida, a partir do documentário e da leitura do texto, desencadeou uma reflexão dos professores a respeito do trabalho com a diversidade tão presente em sala de aula e, mais ainda, sobre as concepções de sucesso e fracasso docente. Alguns professores entendiam a necessidade de reconhecer, acolher e trabalhar com a diversidade de características presentes em seus alunos, enquanto que outros sentiam grande dificuldade em realizar seu trabalho de ensinar frente a tanta diversidade.

A realidade vivida nas escolas parecia preencher estes professores em início de carreira com temores e frustrações de suas expectativas. O curso de formação foi se constituindo como um movimento para fazer circular a palavra entre os pares, de forma a manifestar as experiências comuns e suas dificuldades. Ao mesmo tempo, o exercício de compartilhar sentimentos que, às vezes, se manifestava de maneira positiva, por meio da exaltação das alegrias e conquistas, em outras, de maneira negativa, com a expressão da frustração, possibilitava encontrar-se consigo mesmo ao olhar o outro, na experiência que tinham em comum (Alen & Allegroni, 2009).

A compreensão de que o trabalho docente envolve um contexto mais amplo foi sendo paulatinamente desenvolvido por meio do movimento de reflexão e análise das inúmeras situações vivenciadas pelos professores, aliado ao estudo de textos, de documentários, desenvolvendo um olhar dos professores para outros aspectos da docência.

E, assim, fomos seguindo os encontros do curso de formação, potencializando sempre a legitimação da circulação das vozes dos professores em período de inserção na carreira, compartilhando experiências, anseios, frustrações e também conquistas. Nóvoa (2011) remete a esta forma de trabalho com os professores, quando diz:

> Não é fácil criar um clima propício à partilha dos nossos problemas e admitir que necessitamos de ajuda. Mas um bom programa de formação não é constituído por uma colecção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a

[6] Direção: Joan Salvat. O documentário recebeu o Grande Prémio 2004 Banff Festival, a medalha de bronze no Festival de Nova York, o Grande Prêmio do Festival de Televisão do Japão e a Medalha de Ouro no US Festival Internacional de Religião, Ética e Humanidades. Foi produzido pela Japan Broadcasting Corporation (NHK).

> experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir. Para concretizar esta intenção, precisamos de uma *teoria do colectivo* que se elabora no espaço de um conhecimento partilhado, mas também no espaço de uma ética partilhada. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. A teoria de que vos falo integra, inevitavelmente, esta ética profissional, que é também uma ética de responsabilidade social e de compromisso com a educação de todas as crianças (p. 72).

Apoiadas em Nóvoa (2011), é possível, então, retomar a ideia do processo formativo que foi se constituindo ao longo dos encontros do curso de formação, para ampliar o conceito de acompanhamento que se estabeleceu baseado pela confiança entre os pares, pelo lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, pelo movimento para "enxergar-se além", para interrogar-se sobre as relações educativas e pelo clima propício ao diálogo que possibilite a análise das práticas pedagógicas, a partilha de problemas e a elaboração de um conhecimento novo – partilhado.

Diante do que foi exposto até aqui, ressaltamos a potência do curso na formação destes professores em período de inserção profissional, por se constituir um espaço de diálogo e interlocução dos professores (espaço esse que pouco encontravam nas escolas), se constituindo numa instância possível para a promoção da autonomia profissional.

Alguns indícios presentes nas escritas produzidas por estes professores contribuem para compreender o processo formativo que se concretizou no sentido de acompanhamento de professores em período de inserção profissional construído ao longo do curso de formação: "Ao compartilhar saberes e opiniões, aos poucos, criamos laços de amizade que fizeram de nós mais fortes para partilharmos as angústias que nos afligiram durante o nosso cotidiano escolar"; "Fui questionada o porquê da minha forma de agir com as crianças", "Conversar é um fazer". Dessa forma, o conceito de acompanhamento com o qual estamos trabalhando, que foi se construindo ao longo do curso de formação, refere-se ao processo de criação de um clima propício ao diálogo, fortalecido por laços de amizade que representem um lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, reforçando a confiança entre os pares, possibilitando a análise das práticas pedagógicas, interrogar-se sobre as relações educativas e o movimento para "enxergar-se além", de forma coletiva.

Nesse processo de acompanhamento, para a palavra dita dos professores há a contrapalavra (Bakhtin, 1986) das formadoras e dos pares; contrapalavra na perspectiva aqui assumida implica em interlocução, em responder ao outro, dar a própria palavra relacionada com as escolhas e possibilidades. Nos encontros do curso, nosso papel como formadoras era o de realizar o movimento da reflexão sobre a ação docente, procurando torná-la intencional e consciente. Reiteramos que esse movimento se caracterizou num processo lento e de pequenas doses, visto que, ao longo dos encontros, a maior demanda dos professores era falar sobre as dificuldades que enfrentavam nesse início da carreira. Nesses momentos, a contrapalavra das formadoras se colocava no sentido de buscar revelar outros posicionamentos, buscar caminhos coletivamente.

Nesse processo de acompanhamento que foi se constituindo, as contrapalavras eram necessárias, pois

> intervenciones como éstas nos muestran la complejidad del proceso de acompañamiento, y nos moviliza también como docentes que nos desempeñamos en el equipo de las prácticas, a pensar, escuchar y hablar en torno de las dimensiones que son necesarias abordar (Salinas *et al.*, 2009, p. 109).

O movimento de formação empreendido no curso ocorreu no sentido de constituir-se num contexto de reflexão coletiva para apoiar a prática docente em construção, significando um espaço de acompanhamento destes professores em início de carreira, na perspectiva pensada por Nóvoa (2011)

> É preciso reforçar os professores como "conhecedores", construindo uma acção pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-acção. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em acção (p. 75).

Uma proposta formativa para professores em período de inserção profissional, nesta perspectiva, compreende um processo de acompanhamento destes professores nos anos iniciais da docência, numa fusão entre os conhecimentos aprendidos na formação inicial, conhecimentos que surgem da experiência da própria prática, a reflexão sobre a prática docente e a conscientização sobre a intencionalidade das ações.

Para concluir: o conceito de acompanhamento

Tomando como apoio as contribuições de Nóvoa (2011) e Salinas *et al.* (2009) e, tendo aclarado os aspectos que contribuíram para a constituição do processo formativo vivenciado no curso de formação, faz-se necessário sistematizar o conceito de acompanhamento de professores em período de inserção profissional. Pela experiência vivida, *acompanhamento se define nas práticas construídas para apoiar os professores em período de inserção na carreira no avanço de seu desenvolvimento profissional*, práticas essas que se constituíram pelo *olhar e escuta atentos* das formadoras, que propiciaram a *escolha de textos* para viabilizar o interrogar-se sobre as relações educativas, a *colocação de contrapalavras* para desencadear o diálogo que possibilite a análise das práticas pedagógicas, a *elaboração de experiências estéticas* que desencadearam um clima propício ao estabelecimento da confiança entre os pares, de lugar seguro, que nos cuida, no qual nos entendemos e onde é possível dizer o que nos passa, o que nos acontece, a *proposição de documentários* que desencadearam a reflexão do movimento para "enxergar-se além" e a *promoção da interlocução*, propiciando a partilha de problemas e a elaboração de um conhecimento novo – partilhado.

Cremos ser importante aclarar um aspecto a respeito do acompanhamento formativo de professores em período de inserção profissional. Deve-se considerá-lo como uma proposta específica para uma etapa que é distinta tanto da formação inicial quanto da formação em serviço. O processo de acompanhamento da inserção na carreira docente deve caracterizar-se por um período de indagação, crescimento, inovação e reflexão, como bem explica Marcelo (2009)

> El proceso de inserción no debe sólo integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar vigente. De ser así, lo único que estaríamos consiguiendo es cerrar el círculo de la socialización perfecta: alumnos que a lo largo de miles de horas han observado a profesores enseñando, vuelven a la escuela a enseñar como les enseñaron sus viejos profesores. Para romper ese círculo, para nada virtuoso, necesitamos que el periodo de inserción sea un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión. Y para ello resulta fundamental la necesaria participación de las personas e instituciones que pueden ayudar a tener una mirada más compleja hacia la realidad de la escuela y del aula (p. 21).

Como disse uma professora participante do curso, é necessário "enxergar além" explicando sobre o movimento de focalizar o olhar para outros aspectos do ato educativo, reiterando a ideia, apresentada por Marcelo (2009), de "tener una mirada más compleja hacia la realidad".

O curso de formação "Professores iniciantes: a partilha de dilemas e saberes" apresentou sua contribuição no auxílio e suporte aos professores em período de inserção profissional e pode representar um modelo piloto para futuros formatos de acompanhamento de docentes em início de carreira.

Referências

ALEN, B. & ALLEGRONI, A. (2009). **Los inicios en la profesión. Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.** 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

BAKHTIN, M. (1986). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec.

BETINI, M. E.S. (2004). **Uma escola em Betel: relações, práticas, alunos, famílias e professoras - 1997 a 2000.** Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp.

CAVACO, M. H. (2003). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora.

CHALUH, L. N. (2008). **Formação e alteridade: na e com a escola**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

CHALUH, L. N. (2010). Formação continuada de professores: diálogo e experiências. In: DIAS, R. (org.). **Formação continuada: diálogos entre educadores**. Jabotical: Funep.

CHALUH, L. N. (2011). Futuros professores: um processo coletivo de formação. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso [GEGe]. **Questões de cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores. p. 161-174.

CHALUH, L. N. (2012a). Filmes na formação de futuros professores: educar o olhar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.133-152, jun.

CHALUH, L.N. (2012b) Percursos formativos na formação inicial de professores. In: CHALUH, L.N. (Org.). **Escola-Universidade:** olhares e encontros na formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores.

CHARLOT, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803. Acesso em: 20 junho 2020.

CHARLOT, B. (2002). Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 17-34, jul./dez. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237. Acesso em 20 junho 2020.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2013). Lugares de experiência, espaços de formação: o saber e a experiência na formação inicial dos professores. In: FERRARI, A. (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de & HOBOLD, M. de S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, p. 31-61.

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n.º 8, p. 7-22, jan/abr. Disponível em http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em 20 de junho de 2020.

NÓVOA, A. (2011). **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo.

ROMANOWSKI, J. P. & MARTINS, P. L. O. (2013). Desafios para professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevidéu, v. 6, n. 1 p. 83-96, jun. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em 18 jun.2020.

SALINAS, S. *et. al.* (2009). **La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles. Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles.** 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación.

VAILLANT, D. & MARCELO, C. (2012). **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. 1ª Ed. Curitiba: Ed. UTFPR.

VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid / Espanha: Narcea.

INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EVIDÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM UM PROGRAMA REMOTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Sandra Aparecida dos Santos[1]
Katiúscia Raika Brandt Bihringer[2]
Éverton Leandro Chiodini[3]

Partimos do pressuposto de que a formação docente organizada a partir de processos sistêmicos planejados podem suscitar nos professores atitudes de reflexividade crítica (ANDRÉ, 2016, IMBERNÓN, 2011). A adoção de estratégias formativas sugerem percursos sistematizados de participação e de pesquisa, assumindo um caráter de discussão pedagógica, nas quais os professores são conduzidos a integrar-se e refletir suas práticas.

O conceito de reflexão crítica está ancorado às perspectivas de pesquisa docente, ou seja, o professor envolve-se em percursos de estudo, assume suas práticas pedagógicas como fonte de reflexão, pois conforme André (2016, p.21) "pesquisar é procurar respostas para algo que não se conhece e que é necessário conhecer". Assim, repensar os processos de formação docente, com vistas ao desenvolvimento de estratégias que considerem o envolvimento, o diálogo e sobretudo, o movimento de interação ativo passam a mobilizar nos professores atitudes investigativas.

Pesquisar a própria prática, retroalimentar teórica e metodologicamente o processo pedagógico com vistas à aprendizagem, desenvolver um espírito investigador, passa a ser um movimento no Brasil e no mundo, desde o final da década de 80, do século XX (CARR, KEMMIS, 1988, LÜDKE, 1993, ZEICHNER, 1993, DEMO, 1994, ANDRÉ, 1994, ELLIOTT, 1996, GARRIDO, 2000, PIMENTA, GHEDIN, 2012). Sobre as proposições, assevera André (2012):

> Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas. (ANDRÉ, 2012, p. 57)

Para tanto, perceber como os professores desenvolvem-se profissionalmente frente a esses espaços de discussão, sistematizados em estratégias de formação continuada, constitui-se objetivo desta pesquisa. Assumimos que a inovação na formação de professores se dá em processos contínuos, que se alongam às condições de tempo e espaço do professor, não apenas em situações formais de aprendizagem docente. Com Imbernón (2011), entendemos que oportunizar processos dinâmicos, nos quais dúvidas, dilemas e visões pedagógicas passam a ser partilhadas entre os

[1] Doutora em Educação em Ciências e Professora do Colégio Unidavi. E-mail: sandra.aparecida@unidavi.edu.br
[2] Mestre em Educação e Professora do Colégio Unidavi. E-mail: katiuscia.bihringer@unidavi.edu.br
[3] Mestre em Educação e Professor do Colégio Unidavi. E-mail: evertonchiodini@unidavi.edu.br

professores, em sistemas de aprendizagem colaborativa, vêm a contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD), de acordo com Marcelo (2009), nos indica que a formação de professores integra processos individuais e coletivos, superando a justaposição da formação inicial e continuada, concretizando-se no espaço da escola, com vistas ao trabalho docente. Nesse sentido, pensar a formação de professores a partir de estratégias que possam suscitar o conhecimento da profissão, nos oportuniza entender e refletir sobre os processos de tornar-se professor e como esses processos integram o trabalho pedagógico.

Ademais, outro ponto importante a considerar é a formação docente pautada em propósitos de sistematização do trabalho docente por estudos dirigidos, tais como desenvolvimento de instrumentos de pesquisa: roteiros de leitura e observação, guias de análise de registros, exercícios de discussão de dados e socialização de emergências entre outros. Mediante ao DPD, podemos compreender que há elementos de identidade docente que podem ser considerados, e mesmo definidos, quando há adoção de estratégias de compartilhamento de ideias, práticas e dilemas em estudos guiados por condições de pesquisa. Assim, pensando não numa formação docente com vistas às características de componentes curriculares, mas para além disso, considerando a amplitude de aprender com os pares e também com os ímpares, enaltecendo o reconhecimento das práticas profissionais colaborativas, ressignificando processos de constituição de identidade coletiva.

Nessa direção, passamos a compreender que o DPD está vinculado a práticas de aprendizagem docente situadas no exercício da profissão, ou seja, analisar a formação docente enquanto estratégia de novos modelos de relação, onde os professores são conduzidos a interagir e discutir suas visões e dilemas, refletindo suas práticas pedagógicas e ressignificando experiências pessoais e profissionais, assumindo posicionamentos. Nesse viés, os professores passam a perceber sua inserção no contexto formativo, pois estabelecem vínculos de aprendizagens colaborativas, sistematizam dados acerca de suas práticas, que posteriormente determinam um estímulo à melhoria das condições de trabalho docente pela condução de postura investigativa que incide nas aprendizagens atitudinais dos estudantes.

Metodologia

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo com análise documental dos comentários elaborados por professores da Educação Básica em um programa de formação continuada. Os documentos analisados, segundo Lüdke e André (2018, p. 45) "representam uma fonte "natural" de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto".

O programa de formação continuada em Educação 4.0[4] para professores da Educação Básica de uma escola particular, localizada no interior do estado de Santa Catarina - Brasil, foi estruturado de forma híbrida e previsto para ocorrer durante os anos letivos de 2020 e 2021, envolvendo quarenta e seis profissionais das diferentes áreas de conhecimento e níveis de ensino[5]. O programa de formação é planejado e executado pela gestão escolar e pesquisadores externos à instituição. Frente ao contexto vivido pela pandemia da COVID-19, a partir de 18 de março de 2020, todas as atividades escolares passaram a acontecer de forma remota, inclusive a formação de professores.

Como o programa de formação continuada na escola (PECE) já estava planejado de forma híbrida, utilizava-se a plataforma Google for Education para os fóruns de discussão, a partir de Percursos Formativos apresentados aos professores; totalizando 08 percursos formativos, realizados entre os meses de março e outubro de 2020. Mediante à demanda de aulas 100% remotas, a proposta do programa foi reestruturada de modo a oportunizar a qualificação docente acerca da Educação Digital, a partir do percurso formativo 04.

Para esta pesquisa, foi feito um recorte de análise mediante aos comentários elaborados e publicados no percurso formativo 04 (Quadro 01), devido ao tema que inicia as abordagens e ao número de comentários, sendo oitenta e três no total. Professores elaboraram seus comentários frente ao comando de análise, com leituras propostas para o percurso e comentaram seus pares e ímpares, enriquecendo o fórum de discussão.

Quadro 01 - Percurso Formativo 04 - Orientações e proposições

É nos momentos em que os desafios se tornam intensos, que temos a oportunidade de desenhar o contorno dos problemas que devem ser enfrentados e mobilizar nossas competências para promover o devido enfrentamento das situações que se apresentam. Este é o preciso contexto em que vivemos. As iniciativas que vocês estão promovendo com fidelidade e determinação, não poupando esforços para organizar uma estratégia e um plano de execução de ações capazes de promover processos de ensino e de aprendizagem de forma remota nos deixam felizes em ver o que estão conquistando! Sabemos que em momentos de crise existem basicamente duas possibilidades: sucumbir ou lançar-se à frente e fazer a diferença. Diante do contexto em andamento, reorganizamos o planejamento dos PERCURSOS FORMATIVOS e estaremos antecipando o conteúdo de EDUCAÇÃO DIGITAL. Acreditamos que o mesmo será útil para todos os colegas, principalmente neste momento de imprevistos.

[4] Modelo educacional teórico-metodológico fundamentado em quatro pilares: o Modelo Sistêmico de Educação (MSE), a Educação Científica e Tecnológica (ECT), a Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC) e a Ciberarquitetura (CBQ) (CARVALHO NETO, 2019).

[5] No Brasil, a Educação Básica, encontra-se organizada em três níveis de ensino: Educação Infantil (até 5 anos), Ensino Fundamental (de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (de 15 a 17 anos).

TRILHAS DE APRENDIZAGEM
No material disponibilizado você encontrará três etapas que estão relacionadas com a introdução à EDUCAÇÃO DIGITAL (correspondem a três textos teórico metodológicos). Faça a leitura dos mesmos e poste, neste quarto PERCURSO FORMATIVO, aspectos que possam contribuir para promovermos uma interação e discussão relevantes. Além de fazer no mínimo uma postagem, comente ao menos um comentário de outro colega.

Teremos até o dia 31 de março de 2020 para concluir este percurso.

Importante: tenha em conta que os percursos formativos fazem parte do Programa de Formação Continuada na Escola (PECE). Para o cumprimento do programa você deve alcançar, no mínimo, 80% de atendimento nas atividades propostas, dentro do prazo previsto.

Fonte: PECE, 2020. Disponibilizado na Classroom do Programa de Formação Continuada.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, FRANCO, 2018) organizou as informações em três categorias emergentes *a posteriori*: Evidências da postura investigativa: envolvimento à discussão do tema e aos procedimentos pedagógicos; Evidências do desenvolvimento de identidades docentes: diálogo entre pares e ímpares; Evidências da reflexividade crítica: quando os professores assumem sua prática pedagógica como processo de desenvolvimento profissional; nas quais os professores, mediante seus comentários, foram identificados por "P1", "P2",... assim sucessivamente.

Resultados e Discussão

Mediante a um percurso de formação continuada, apresentamos as análises, a partir de três categorias elaboradas *a posteriori*. Os comentários publicados por professores e analisados, partem de uma estratégia formativa que considera a qualificação teórica pela organização de pensamento, pelo registro, pela reflexão e compartilhamento de percepções frente à realidade pedagógica em contexto.

Evidências da postura investigativa: envolvimento à discussão do tema e aos procedimentos pedagógicos

Esta categoria emergiu das evidências, nos discursos dos comentários elaborados, de uma postura investigativa, reflexiva e crítica da prática pedagógica, compatível com a autonomia docente de forma dialógica, lendo-se, escrevendo-se, lendo e escrevendo com pares e ímpares. Ficou evidente que o tempo e o espaço para trilhar o percurso formativo foram fundamentais para as reflexões elaboradas, uma vez que professores refletem, escrevem e, em outro dia voltam, leem e comentam pares e ímpares.

Considerando a investigação da prática docente, a partir dos professores nela envolvidos e geradores, torna esta mais efetiva porque encontra-se "mais próxima tanto dos seus mais urgentes

problemas quanto da maneira de senti-los e percebê-los, pelos professores engajados na prática das escolas" (LÜDKE, 2012, p. 38).

O sujeito identificado por "P10" explicita seu sentimento e percepção frente aos desafios escolares, "diante da leitura que realizei e dos relatos dos meus colegas posso refletir que o compartilhamento de informações e ideias pode ser a chave principal para construção de conhecimento" (25 de março), ratificando uma postura dialógica.

Desde o final do século XX, movimentos guiados vêm a conduzir processos sistêmicos de formação continuada, que podem instigar a atitude investigativa nos professores, visto que possibilitam situações que envolvem aprendizagens acerca das condições de condução de pesquisa, pois reverberam práticas de posicionamento: opinar, defender e questionar ideias. Nessa perspectiva, a metodologia e o planejamento das formações docentes podem incidir em estratégias formativas ao desenvolvimento do professor pesquisador, quando há sistematização do conhecimento elaborado pelo coletivo.

Fica evidente pelos comentários dos sujeitos a seguir, a reflexão sobre suas práticas no sentido de, ao trilharem o percurso formativo, realizando as leituras propostas, escrevendo e dialogando com colegas de um mesmo coletivo, que revelam marcas do desenvolvimento investigativo.

> Dessa forma, quando o sujeito encontrar-se em uma situação problema poderá buscar uma solução, utilizando sua criatividade/ raciocínio (tecnologia) e os meios físicos ou virtuais, ou seja, suas capacidades e habilidades, construindo assim novos conhecimentos. Nesse contexto, os professores têm que deixar os métodos conservacionistas, caracterizados como só um sujeito detentor do saber/ conhecimento, mas sim usufruir de vários métodos que convide os alunos a aprender. "P1" (20 de março)
>
> Diante do contexto que estamos vivendo, percebo que a educação 4.0 surgiu para ajudar no ensino-aprendizagem através da Educação Digital. Quebrar paradigmas não é nada fácil para nós educadores com mais tempo de trabalho, sabemos que negar a importância de se pensar e discutir a Educação Digital atualmente é quase o mesmo que negar a relevância da tecnologia no nosso dia a dia. Ou seja, não tem como fazer isso. "P17" (23 de março)
>
> Eu não posso fazer por fazer, eu preciso ter uma intenção, uma provocação, uma aplicação, e com certeza uma visibilidade. "P17" (29 de março)

As evidências identificadas nos dados gerados, nos dão pistas acerca das condições a serem ofertadas para que o professor mantenha-se no programa de formação continuada de forma assertiva, bem como a possibilidade de emergência de um coletivo dialógico que se organizou em um grupo de pesquisa institucionalizado.

No âmago do fazer pedagógico estão os processos do ensinar e do aprender, para os quais o espírito investigador instrumentalizará o professor para o agir na incerteza das urgências, revelando sua complexidade. Como expôs Candau (2014, p. 15), "o domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica."

O final do século passado movimentou o cenário educacional, como já citamos, há um convite, uma ruptura de um fazer meramente instrumental para um fazer fundamental, assumindo "a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem [...], procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes" (CANDAU, 2014, p. 23). Indícios desta perspectiva fundamental asseveram-se nos comentários dos sujeitos P4, P9 e P14, respectivamente:

> Ao desenvolvermos nossos percursos pedagógicos, necessitamos ter em mente os conceitos a serem construídos, as habilidades e as atitudes das quais os alunos lançam mão para a realização das tarefas propostas, estimulando o pensamento criativo, a formulação das hipóteses sobre o que pode ser feito, a busca pelas informações que possam comprovar (ou não) seu pensamento, a associação do que já sabe (conhecimento tácito) ao que necessita saber (conhecimento explícito). (23 de março)
> Utilizar as tecnologias a favor desse objetivo e tentar responder sempre o problema fundamental da comunicação - " intenção - produção da informação - transmissão - recepção - interpretação da informação". [...] Devemos não ter medo de inovar, arriscar. buscar novas formas simbólicas "mídias" para atingir este estudante. [...] Mesmo disponibilizando textos, slides, vídeos, exercícios de aprendizagem dos livros didáticos, não é certeza que o estudante alcançará o objetivo daquela aula. [...] a educação digital nos possibilita novos horizontes pedagógicos, temos que nos arriscar nesse mundo novo, que só será conhecido se tentarmos. (25 de março)
> A chamada para a reflexão e planejamento de aulas (cri)ativas, onde a aprendizagem se dá na medida do envolvimento emocional dos estudantes com o professor e objetos do conhecimento. Para que o processo planejado seja significativo, é necessário que os processos de ensinar e aprender não estejam descolados da realidade sócio-histórica na qual determinada escola e ou comunidade escolar estejam inseridas. (26 de março)

O comentário de "P31" (08 de junho) O que faremos quando as rotinas se restabelecerem? Quando tudo voltar ao que era? O que vamos fazer para tornar nossas aulas instigantes, significativas, deixá-los entretidos por longos períodos de tempo? Nada mais será como antes, fica a reflexão, evidencia entre outros aspectos a importância da integração entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos; o fazer pedagógico constitui-se em trilhar o caminho do meio a essas duas margens, em não dividirmos "o conteúdo a ser ensinado, do como ensiná-lo" (LONGUINI, NADRI, 2004, p. 206).

As reflexões, de um modo geral, evidenciadas nos comentários analisados nesta categoria indicam a percepção, por parte dos professores, de expressivo grau de autonomia e de superação do individualismo para um fazer coletivo, reflexivo e dialógico. Assim, a problematização das práticas pedagógicas nos sugerem como os professores constituem seus fazeres em torno de questões que os conduzem à mudança de postura, despertando seu espírito investigativo.

Evidências do desenvolvimento de identidades docentes: diálogo entre pares e ímpares

Em nossa segunda categoria de análise, evidenciamos a interação entre os professores participantes da proposta de formação continuada e de que forma o diálogo entre pares e ímpares contribui para a construção colaborativa de identidades docentes. O espaço de reflexão possibilitado pela troca de experiências, pela interação, pelo diálogo se constitui em elemento

enriquecedor e de aprofundamento do aspecto formativo. Um dos elementos que foi evidenciado nos diálogos entre os participantes do estudo refere-se à compreensão do uso de novas ferramentas pedagógicas, as quais são, sobretudo, digitais. Neste sentido o participante P2 destaca:

> Nós, professores, estamos sendo desafiados a pensar em caminhos para mediação de todas essas tecnologias existentes nos dias atuais. Falando ainda dos dias atuais, nossos alunos estão, cada vez mais, ligados a essas mídias, ou seja, nós professores, precisamos utilizá-las, repito, de forma consciente, para despertar o interesse e aumentar a participação dos nossos alunos durante as aulas tornando-os capazes de desenvolver autonomia e criatividade. Cito o que a colega P1 falou em seu comentário: "É de suma importância que os professores busquem a formação continuada, para aperfeiçoar as metodologias de ensino em suas práticas pedagógicas a partir dos conhecimentos teóricos. (21 de março)

Destacamos a importância dada ao fazer pedagógico embasado nos fundamentos teóricos. "P2" compreende, valoriza e reforça a relevância da articulação entre teoria e prática no processo formativo dos docentes. Há uma postura de investigação da prática na fala de "P2" ao refletir sobre a noção de professor pesquisador. A observação, a formulação de hipóteses e questões, métodos e dados relativos a um problema e a construção de caminhos que contemplem a sua prática de forma colaborativa são aspectos revelados por "P2", quando assume o comentário de "P1" para embasar suas próprias compreensões. Pois, "... o conceito de professor pesquisador individual vem evoluindo para a defesa da pesquisa em colaboração, para a constituição de comunidades investigativas" (ANDRÉ, 2016, p. 29).

Nesse sentido, os professores passam a contextualizar suas percepções sobre a relação entre o uso de mídias por estudantes e professores. Pela identificação de fragilidades, como o domínio do uso de mídias digitais, os professores percebem uma proposição de superação. Na busca pela construção de soluções coletivas, "P2" traz "P1" para o diálogo, ampliando suas reflexões e promovendo mudanças significativas como parte do processo formativo (MARCELO, 2009).

No que tange o papel da educação, a interação evidencia o aprofundamento da reflexão entre os participantes interlocutores no diálogo, resultando em reflexões de crescente complexidade. Conforme afirma "P1",

> Concordo com você professora P3, ao relatar que a educação digital traz desafios e oportunidades para a realização do processo de ensino-aprendizagem e que a educação é um meio de satisfazer as necessidades do trabalho e no meu ver, vai além, auxiliando a desenvolver as investigações críticas e a flexibilidade mental dos alunos para execução de suas tarefas. (23 de março)

Percebemos que "P1" não apenas aponta sua concordância com a reflexão de "P3", mas também soma ao comentário outros elementos considerados relevantes para a concepção pedagógica. Ao introduzir novos elementos, "P1" atenta para questões que devem ser percebidas e consideradas no processo formativo quando sugere a importância do desenvolvimento do pensamento crítico, "P1" enfatiza o desenvolvimento de um pensamento autônomo e não apenas para o cumprimento de uma demanda de mercado. Como nos asseveram Wasconcelos e Megid

(2014, p. 4), "o profissional partícipe de uma formação colaborativa tem como necessidade primeira a aceitação de que há necessidade de mudança, de transformação no trabalho docente e deve estar aberto a compartilhar experiências tanto de acertos como de seus erros profissionais".

Nesse sentido, "P8" chama a atenção para o aspecto dialógico da prática pedagógica, com o excerto:

> Como muito bem colocaram as professoras P4 e P5, precisamos ainda mais nos atentarmos à comunicação eficaz, nos fazendo valer da bagagem pedagógica para garantir que o caminho traçado garanta a aquisição das habilidades necessárias e que não nos percamos uns dos outros (professores e alunos), apesar da distância. (25 de março)

Por outro lado, referente às concepções de professor pesquisador, Lüdke (2012) chama-nos atenção para a distinção entre professores que efetivamente realizam pesquisa, e professores que estão em pesquisa, sendo estes os que se utilizam da investigação como uma forma de experimentar um novo arranjo teórico-metodológico, visando a solução de problemas práticos e cotidianos. Assim como nos dizeres de "P8" em interação com "P4" e "P5" nos sugerem a busca de soluções para a superação da distância física imposta pelas aulas remotas.

Destacamos ainda, que professores participantes evidenciam as contribuições da troca de ideias com seus pares e ímpares, como é possível notar no excerto:

> Eu sempre fico pensando no que tudo já foi escrito. E sempre fico pensando na sorte que tenho por estar rodeada de pessoas de um incrível fazer pedagógico e de um conhecimento que se multiplica, não fica só para ele, é compartilhado. Vejo como cresço com isso. "P17" (29 de março)

Nos dizeres de "P17" percebemos o processo formativo como construção coletiva da identidade profissional. Assim, "P17" identifica e reconhece a transformação da sua prática que acontece a partir da coletividade. É possível perceber que as trocas entre professores, as quais ocorreram ao longo de um período de dias no percurso formativo analisado, permitiram aos participantes que se apropriassem dos dizeres de seus pares e ímpares, refletissem tanto sobre o conteúdo dos enunciados quanto sobre a própria prática docente numa relação analítica, posteriormente voltando e interagindo com os professores que haviam escrito os comentários. Sendo que "as relações do grupo tendem a ser espontâneas quando partem dos próprios professores, enquanto grupo social, e evoluem a partir da própria comunidade, não sendo, portanto, reguladas externamente, embora possam ser apoiadas administrativamente ou mediadas/assessoradas por agentes externos" (FIORENTINI, 2004, p. 53).

Evidências da reflexividade crítica: quando os professores assumem sua prática pedagógica como processo de desenvolvimento profissional

Essa última categoria de análise evidencia sentidos depreendidos dos dados gerados que sugerem como os professores passam a assumir suas práticas pedagógicas enquanto processo de aprendizagem

sobre e para a profissão. Assim, partimos da concepção de DPD enquanto desenvolvimento pessoal e profissional, por via do conhecimento pedagógico/teórico incrementado por uma estratégia formativa (IMBERNÓN, 2011). As dimensões do desenvolvimento profissional coincidem com a superação da justaposição da formação inicial e continuada, com conotação funcionalista, passamos a perceber e encarar a formação docente como processo sistemático, de elaboração e ressignificação do trabalho docente, pois o DPD é um "[...] processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola" (VAILLANT, MARCELO, 2012, p. 168). Para tanto, destacamos nos excertos a seguir, evidências em torno de processos formativos em que os professores percebem seu desenvolvimento profissional:

> ...ainda me perco no preparo dessas atividades, me encontro durante todo o dia preparando as aulas remotas, e muitas vezes o cérebro não desconecta a noite, fica em constante atividade. Então é perceptível que precisamos nos reorganizar para essa nova forma de instigar o aluno. "P11" (25 de março)
> Eu fico pensando na História da Educação e fico imaginando, como foi difícil sair da catequese para os espaços escolares, das aulas separadas por sexo para as aulas mistas, das aulas tradicionais, para as construtivistas e agora para as digitais. Parece-me, que historicamente o ciclo volta e temos novamente que reorganizar o sentido e função de escola, de aprender, de ensinar. "P17" (27 de março)

Com esses excertos, podemos localizar a recorrência do termo reorganizar nos destaques. A partir desses, interpretamos como os professores percebem-se aprendendo no exercício da profissão, refletindo em torno de questionamentos e dilemas vivenciados, como a exemplo de outro excerto que se concretiza num dilema, pelo qual "P8" questiona-se e questiona aos colegas no fórum:

> Aqui coloco uma das maiores inseguranças que tenho sentido durante todo esse período, desde que se iniciou a quarentena... De que maneira posso garantir que esse processo...se não tenho acesso ao "como", mas apenas no resultado ao qual chegamos? "P8" (25 de março)

A condução de uma discussão sistematizada pelo programa de formação nos demonstra que os professores se envolvem e compartilham suas experiências e visões, assumem responsabilidade pela sua trajetória de DPD, como nos sugere Marcelo (2009, p. 9): "...o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções. "

Nessa direção, corroboramos Nóvoa (2009) que esclarece que é imprescindível ao DPD estratégias de formação que oportunizem a elaboração de narrativas como percurso de aprendizagem em torno da profissão, pois passam a suscitar reflexividade crítica:

> Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p. 28)

Contudo, as práticas de formação de professores que consideram estratégias de registro, de narrativas e de aspectos de condução à pesquisa, podem também implicar no desenvolvimento de atitudes a novos modelos relacionais, nos quais os professores passam a partilhar suas aprendizagens ao passo que também reconhecem seu desenvolvimento, como podemos observar nos excertos:

> P11, tua frase no início do texto resume bem esse momento. Estamos nos adaptando com muitas inovações e tecnologias a serviço da educação e é preciso (re)organização como um todo. Isso nem sempre é tão simples, mas, a cada dia, a cada dica, a cada atividade preparada, percebemos que damos conta! "P5" (26 de março)
> Nos redescobrindo a cada aula, a cada dia, a cada semana... e como é bom poder vivenciar todas essas experiências com um grupo que está disposto a ser desafiado e se redescobrir. Feliz por trocar experiência com vocês e aprender sempre!!! "P23" (31 de março)
> Importante ressaltar nesse contexto é que somos eternos aprendizes, mas que entendamos da importância de estarmos presentes envolvidos emocionalmente com nossos estudantes para que juntos possamos ter uma aprendizagem efetiva. "P27" (31 de maio)

Como lemos, os grifos nos comentários sugerem os processos de reflexão, a partir de considerações estabelecidas e partilhadas no coletivo, ao mesmo tempo, que reverberam também o processo colaborativo de aprender sobre a profissão. Nesse tocante, "... reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para os professores se apropriarem dos processos de mudança e os transformarem em práticas concretas de intervenção" (NÓVOA, 2009, p. 13).

Por outro lado, interpretamos que refletir criticamente sobre nossas práticas na escola significa analisar nosso cotidiano de modo a reconduzir/reinventar experiências de aprendizagem. Sobretudo, dimensionamos a vigilância aos processos de formação docente quanto a estratégias que conduzam os professores a condições de mudanças na prática pedagógica, ou seja, que possibilitem uma aprendizagem significativa aos estudantes, como André (2016) nos acena:

> Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nossos trabalhos com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e amparadas nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva. (ANDRÉ, 2016, p. 19)

Adotando essa perspectiva, podemos ainda depreender dos dados como os professores embasam suas discussões, como interpretam suas realidades mediante às leituras partilhadas, que denotam seu DPD, como apresentam os excertos de "P6" e "P9", respectivamente: "As leituras mostram o quão importante são os registros, o planejar e a bagagem pedagógica para fomentar o

fazer, pois a educação digital é desafiadora…" (24 de março) e "Após fazer a leitura dos textos disponibilizados pelo professor e ler os depoimentos dos colegas acima citados, pude perceber o quanto precisamos estudar cada vez mais, para conseguirmos atingir nossos objetivos educacionais" (25 de março).

A recorrência do termo leituras mencionado nos excertos, nos sugere que o DPD se promove em dimensões de aprendizagem guiada e elaborada colaborativamente no programa de formação. Nesse sentido, a (re)elaboração de conhecimentos acerca da profissão, além de partilhada, está embasada teoricamente, suscitando uma postura investigativa aos professores. As novas formas de relação, onde os professores passam a discutir e apontar aprendizados acerca das leituras, configurando novos contextos formativos, reforçam a ideia de que o DPD se incrementa em estratégias formativas sistematizadas, enquanto "...processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de **oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente**, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores" (MARCELO, 2009. p. 10, grifo nosso).

Diante das análises dos dados gerados, compreendemos como os professores desenvolvem-se profissionalmente, a partir da reorganização e da releitura de suas realidades e práticas pedagógicas. Ademais, evidenciamos como o processo sistêmico de formação docente remoto incrementa percursos de reflexividade crítica, impulsionando o DPD a partir de sistemas de aprendizagem colaborativa:

> O professor precisa de **novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens** para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então para contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2011, p. 47, grifo nosso)

Portanto, a condução de estratégias formativas que oportunizem percursos de leitura, pesquisa/embasamento teórico, reflexão e posicionamento crítico mobilizam condições aos professores, de forma planejada, para que possam assumir suas práticas pedagógicas como processo de desenvolvimento profissional. Assim, as evidências apresentadas elucidam diferentes oportunidades formativas, que em condições remotas, promovem o acondicionamento de aprendizagens e por conseguinte, alongam-se aos contextos das práticas pedagógicas, ressignificando-as pela análise de suas realidades.

Considerações Finais

Esta pesquisa debruçou-se nos comentários realizados por professores em um dos percursos formativos trilhados no programa de formação continuada na escola, e ainda conseguimos acompanhar as práticas desses mesmos professores ao longo do ano letivo. A partir dos dados gerados, identificamos a urgência de uma formação em Educação Digital específica por

profissionais especialistas, a qual subsidiou a qualificação das proposições pedagógicas no decorrer dos períodos letivos subsequentes para aulas remotas.

Após analisar os dados gerados, podemos considerar que a pesquisa evidenciou inúmeros aspectos considerados importantes para o campo de formação continuada de professores. Ao refletir sobre a profissão docente, cabe ressaltar que o programa de formação continuada pautou-se em um processo grupal de formação, estratégia que proporcionou reflexões tanto sobre a formação de uma identidade entre os membros do grupo quanto sobre as mudanças de concepções e atitudes.

Entre os aspectos evidenciados está a estratégia de oportunizar registros a partir da proposição de diálogos sistematizados e guiados por meio da plataforma Google for Education. A adoção dessa estratégia nos demonstra como os professores assumiram autonomia nos processos, e mais do que isso, colocaram-se em discussões permanentes de (re)elaborar conhecimentos, superando as lógicas da formação continuada presencial física, uma vez que puderam retornar aos registros e leituras, reler-se e reengajar-se nas discussões. Essa evidência nos afirma que apostar em propostas de formação continuada com estratégias que se alongam ao tempo e espaço do professor, podem superar a dicotomização entre a presencialidade física e a presencialidade virtual.

O engajamento dos professores nos seus tempos e espaços permitiu o respeito ao seu processo individual de desenvolvimento profissional no contexto coletivo. Ademais, ampliou a dimensão de desenvolver-se profissionalmente com vistas aos processos investigativos, uma vez que ao reler-se e recolocar-se em discussão, possibilitou a ressignificação do conhecimento sobre e para a prática.

Referências

ANDRÉ, M.E.D.A. (1994). O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: *Anais do VII ENDIPE*. (pp. 291-296). Universidade Federal de Goiás.

ANDRÉ, M. E. D. A. (2016). *Práticas Inovadoras na Formação de Professores*. (org.). Papirus.

ANDRÉ, M. E. D. A. (2012). Pesquisa, formação e prática docente. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores*. Papirus.

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

CANDAU, V. M. (2014). *A didática em questão*. Vozes.

CARVALHO NETO, C. Z. (2018). *Educação 4.0*: *princípios e práticas de inovação em gestão e docência*. Laborciencia Editora.

CARR, W., & KEMMIS, S. (1988). *Teoría critica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado*. Martinez Roca.

DEMO, P. (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento*. Tempo Brasileiro.

ELIOTT, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

FIORENTINI, D. (2004). *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisas colaborativamente*. Autêntica.

FRANCO, M. L. P. B. (2018). *Análise de conteúdo*. Editora Autores Associados.

GARRIDO, E. (2000). *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor* [Tese de livre-docência Faculdade de Educação Universidade de São Paulo].

IMBERNÓN, F. (2011). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* (9. ed.). Cortez.

LONGUINI, M. D., & NARDI, R. (2004). A prática reflexiva na formação inicial de professores de Física. In: *Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para formação de professores*. (pp. 195-211). Escrituras Editora.

LÜDKE, M. (2012). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (pp. 27-54). Papirus.

LÜDKE, M. (1993). Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Diálogos Educacionais,* (37), 629-646. https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4678/4624

LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. E.P.U.

MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciência da Educação*, (8), 7-22. http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf

NÓVOA, A. (2009). *Professores imagens do futuro presente*. Educa.

PIMENTA, S. G., & GHEDIN, E. (2012). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito.* Cortez.

VAILLANT, D., & MARCELO, C. (2012). *Ensinando a ensinar*: *as quatro etapas de uma aprendizagem.* UTFPR.

WASCONCELOS, V. L. B. M., & MEGID, M. A. B. A. A (2014). Pesquisa colaborativa e as Práticas e Grupos Colaborativos na Teses e Dissertações. In: *XIX Encontro de Iniciação Científica e IV Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.* http://www.puc-campinas.edu.br/websist/Rep/Sic08?Resumo/2014811_143449_2555483_resERA.pdf

ZEICHNER, K. M. (1993). A *formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Educa.

LETRAMENTO CIENTÍFICO: ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA DE MESTRADO NACIONAL PROFISSIONAL EM ENSINO DE FÍSICA, DA UNB

Marcos Rogério Martins Costa[1]
Marcello Ferreira[2]

Introdução

> A pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada mas não é letrada (Soares, 2010, p. 36).
>
> O letramento científico, entendido como um trabalho diário de conhecimento da ciência, é tão necessário quanto a leitura e a escrita (letramento, no sentido geralmente entendido) para um modo de vida satisfatório no mundo moderno (Ayala, 1996, p. 1, tradução nossa).

De acordo com Bueno (1984), o que é considerado divulgação cientifica abrange uma gama extensa de discursos, envolvendo, não restritamente, aulas de ciências, livros didáticos, museus de ciência, jornalismo investigativo, literatura de ficção científica, cinema etc. As primeiras investigações sobre divulgação científica vêm da França, com a *culture scientifique*, e da Inglaterra, com a expressão *understanding of science*. Mais tarde, nos Estados Unidos, desenvolveu-se uma corrente de estudos intitulados *scientific literacy*. No território nacional, esses estudos – grande parte de origem norte-americana – ganharam duas interpretações: de um lado, *alfabetização científica*; de outro, *letramento científico*. Cunha (2017) destaca que a distinção entre *alfabetização* e *letramento* não é aleatória em nossa literatura, porque, como explica Soares (2010), em 1980, os dois termos passaram a diferenciar dois estágios diversos do uso da linguagem: na alfabetização, há o mero aprendizado da codificação da escrita; já no letramento, existe o impacto efetivo do uso da língua nas práticas sociais do indivíduo. Por isso, nesta pesquisa, adota-se a expressão *letramento científico*, porque almeja investigar o impacto da aprendizagem de métodos, abordagens e teorias científicas nas práticas sociais dos sujeitos a partir do estudo do caso do Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF), na Universidade de Brasília (UnB)[3], e dos resultados

[1] Doutor em Letras. Professor do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil. Contato: marcos.costa@unb.br
[2] Doutor em Educação em Ciências. Professor no Instituto de Física da Universidade de Brasília (UnB), onde atua como vice-coordenador no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Brasília, Brasil. Contato: marcellof@unb.br
[3] Por se tratar de um Programa de Pós-Graduação em rede, por vezes nos referiremos ao polo da UnB utilizaremos a expressão "MNPEF/UnB".

do desempenhos dos estudantes brasileiros no exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado em 2018 (Brasil, 2019).

De acordo com o Regimento do MNPEF, o Programa é uma das ações da Sociedade Brasileira de Física (SBF), associação científica que agremia Polos em distintas Instituições de Ensino Superior (IES) do País, sendo que, em cada um deles, é oferecido o Curso de MNPEF. O polo da UnB é o número 1. De forma geral, o supracitado mestrado "constitui um sistema de formação intelectual e de desenvolvimento de técnicas na área de Ensino de Física que visa habilitar ao exercício altamente qualificado de funções envolvendo ensino de Física no Ensino Básico", conforme Regimento do MNPEF/UnB (2015).

Nesse sentido, durante a formação dos professores que constituem o MNPEF, é estimulado o desenvolvimento de uma dissertação que seja fruto de uma pesquisa sobre referencial teórico e metodológica da área da Educação, contendo a produção de um material instrucional. O referido material é orientado, aplicado e avaliado em salas de aulas do Ensino Básico. De acordo com a página oficial da MNPEF, do polo da UnB (2020), "o material instrucional deve ser um elemento à parte da dissertação, passível de uso por parte de qualquer outro professor que deseje aplicá-lo em suas aulas, de forma independente da dissertação".

Esse contexto é bastante favorável para se observar como o letramento científico pode ser aplicado ao escopo da Educação Básica na interface entre a Universidade e a Escola. Acrescenta-se, ainda, que a construção do conhecimento científico é pertinente para o desenvolvimento de uma sociedade, bem como para o exercício pleno da cidadania. Como explica Araújo (2006, p. 131), "o conhecimento científico nasce da proposta de um conhecimento diferente dos demais, porque busca compensar as limitações do conhecimento religioso, artístico e do senso comum", além disso, o estudioso assevera, ainda, que "a busca de um conhecimento mais confiável da realidade está presente desde a pré-história" (Araújo, 2006, p. 113). Dentre os saberes escolares, o ensino de Física compreende os estudos das propriedades da matéria e das forças naturais, bem como suas formulações expressam-se em linguagem matemática; e a disciplina, não raras vezes, encaminha o estudante à experimentação e à aplicação do método científico (Carvalho, 2010).

Desse modo, a disciplina, a Física, e a proposta do Programa MNPEF/UnB agregam os qualitativos para se investigar o letramento científico, o qual, como foi exposto acima, é um tema recente na literatura, conforme assevera Araújo (2006) e Santos (2007). Como tal, é uma área que carece de subsídios teórico-metodológicos, o que justifica este estudo.

Considerando esse panorama, o problema desta pesquisa consiste em investigar o letramento científico. Para isso, de um lado, apresentamos a realidade universitária brasileira, a partir do Programa MNPEF/UnB; e, de outro, a realidade escolar do mesmo país, a partir dos recentes dados divulgados do PISA, divulgados em 2018, bem como aqueles que foram registrados em 2000, primeiro ano do PISA. Com isso, não se pretende comparar a universidade e a escola – uma vez que são universos incomensuráveis em diversos aspectos e diferenças. O intuito, de fato, é demonstrar que o letramento científico, quando é inserido no espaço educacional – considerando, aqui, esse espaço em ampla acepção –, faz diferença. Prova disso, são os índices que trazemos à luz

neste estudo, o qual está em andamento e faz parte de uma pesquisa iniciada em 2021 dentro do MNPEF a respeito do letramento científico.

Esta é uma pesquisa exploratória, considerada por Gil (2002, p. 41) como representativa daquelas que "têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". De acordo com Selltiz *et al.* (1967, p. 63), na grande parte das pesquisas exploratórias, envolve-se um desses aspectos, a saber: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão". Este trabalho aporta o terceiro aspecto apontado pelos autores.

Este estudo também compreende uma pesquisa bibliográfica, porque recupera artigos, livros e outras fontes a respeito do letramento científico a partir de bancos de dados digitais, a saber: Google Acadêmico e Scielo. Os critérios utilizados na pesquisa bibliográfica são: (i) pertinência ao tema (letramento científico); (ii) avaliação por pares; (iii) período de publicação (de 2000 a 2020). Ainda, é utilizada a pesquisa documental, porque retoma documentos oficiais do MNPEF e dos relatórios nacionais de desempenho do PISA (Brasil, 2019). A abordagem desenvolvida é eminentemente qualitativa, quando utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, e quantitativa, quando retoma os dados estatísticos do PISA e de outras pesquisas, promovendo correlações primárias.

A fundamentação deste artigo parte dos contributos de teóricos e especialistas da linguagem e da Educação que examinam o tema do letramento científico dentro e fora do contexto brasileiro (Cunha, 2017; Araújo, 2006; Santos, 2007, dentre outros). Desse modo, é um estudo interdisciplinar – respeitando os limites epistemológicos de cada área do conhecimento.

Metodologicamente, este estudo encontra-se segmentado em três seções principais. Na primeira, discute-se o conceito de letramento científico e sua pertinência na área da Educação. Na segunda, contextualiza-se o MNPEF, focando no polo situado na Universidade de Brasília (UnB). Na terceira, são apresentados e discutidos sumariamente os resultados do PISA relacionados à área de Ciências, em específico ao letramento científico.

Letramento científico para quê?

O tema do letramento científico é recente no cenário acadêmico e, sobretudo, educacional. De acordo com Santos (2007, p. 474, grifos do original):

> No início do século XX, a alfabetização ou letramento científico começou a ser debatido mais profundamente. Desses estudos iniciais, pode-se destacar o trabalho de John Dewey (1859-1952), que defendia nos Estados Unidos a importância da educação científica. Esses estudos passaram a ser mais significativos nos anos de 1950, em pleno período do movimento cientificista, em que se atribuía uma supervalorização ao domínio do conhecimento científico em relação às demais áreas do conhecimento humano. A temática tornou-se um grande *slogan*, surgindo um movimento mundial em defesa da educação científica.

Mamede e Zimmermann (2005) concordam que o conceito de letramento se expandiu da área de linguagens chegando ao ensino de ciências e matemática. Segundo os autores, "no caso específico do ensino de ciências, a utilização deste termo traz potencialidades para a discussão dos objetivos e das práticas efetivas de ensino de ciências, mas, como toda metáfora, devemos manter uma certa cautela quanto à sua utilização" (Mamede & Zimmermann, 2005, p. 2). Os pesquisadores supracitados defendem que deve haver uma diferenciação dos conceitos de alfabetização científica e letramento científico e lançam a seguinte distinção:

> Se mantivermos as diferenciações dos termos originais, poderíamos pensar na alfabetização científica, como sendo referente à aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica. Por outro lado, o letramento científico, se refere ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano, no interior de um contexto sócio-histórico específico (Mamede & Zimmermann, 2005, p. 2).

De outro ponto de vista, Motta-Roth (2011, p. 21) apreende que o conceito mais amplo deve ser preferido, isto é, o de letramento científico. Nesse sentido, a autora defende que o letramento científico "oferece as condições para o real engajamento da população no debate em torno da ciência na sociedade contemporânea e para o desenvolvimento de uma opinião quanto aos efeitos das inovações científico- tecnológicas e os eventuais riscos acarretados por seu uso". Por isso, na visão da estudiosa, deve-se construir um conceito mais amplo de letramento científico, o qual "envolve assim o conhecimento dos conteúdos da ciência e a percepção ampla de questões políticas e sociais envolvendo a ciência" (Motta-Roth, 2011, p. 21), auxiliando, assim, a formar o cidadão, uma vez que o capacita a ter uma reflexão crítica sobre os fenômenos naturais e sociais.

Em consonância, Silva (2016, p. 12), ao abordar o letramento científico na formação inicial do professorado, indica que:

> Os estudos do letramento compreendem investigações científicas acerca dos usos da escrita, bem como dos impactos provocados por essa tecnologia na vida das pessoas em diferentes situações sociais. Nas escolas, a título de ilustração, esses estudos contribuem para familiarizar os alunos com diversificadas situações interativas do cotidiano, mediadas pela tecnologia da escrita.

O autor (Silva, 2016) prossegue argumentando que o letramento científico auxilia a construir pontes entre os saberes escolares e os domínios sociais. É nesse sentido que o letramento científico se faz necessário na educação, como um todo e em todos os níveis formativos (da escola à universidade). Como fator de possibilitação, incentiva e difunde o fazer científico, o qual, como sustenta Motta-Roth (2011), não pode ficar restrito ao discurso hegemônico da ciência. Para a estudiosa, "[...] além da hegemonia do discurso da ciência, há discursos outros que, com força centrífuga, recontextualizam o conhecimento no exterior da comunidade científica e possibilitam que esse conhecimento assuma formas no interior dos discursos populares da mídia [...]" (Motta-Roth, 2011, p. 14).

Para que isso ocorra, Santos (2007) defende que é preciso construir uma cultura científica. Isso exige o engajamento do grupo e de ações concretas: "tornar a educação científica uma cultura científica

é desenvolver valores estéticos e de sensibilidade, popularizando o conhecimento científico pelo seu uso social como modos elaborados de resolver problemas humanos" (Santos, 2007, p. 487).

Esses agrupamentos podem acontecer em espaços formais (universidades, escolas e outras instituições) ou informais (comunidade, família, grupos de afinidade, dentre outros). O importante é (re)conhecermos que o letramento científico é tão importante quanto o letramento linguístico e o matemático, porque não basta saber ler, escrever e calcular. É imprescindível saber descrever, refletir, criticar sobre os fenômenos naturais e sociais ao nosso redor. É para isso que serve, sobretudo, o letramento científico.

MNPEF: o polo da UnB

Uma vez entendida a relevância de letramento científico, neste tópico, contextualiza-se o MNPEF, a partir do polo situado na UnB. Antes de nos voltarmos para o referido programa de mestrado profissional, abordemos a instituição universitária em que está alocado o polo selecionado por esta pesquisa. A UnB tem se destacado nos *rankings* internacionais. No QS World University Rankings, realizado pela consultoria global de ensino superior Quacquarelli Symonds (2020), a referida instituição está entre as dez melhores universidades brasileiras e se encontra na faixa de 801 a 1000 das melhores do mundo.

Tabela 1 – Evolução da UnB no THE Global: 2019 e 2020

	THE 2019	THE 2020
Escore geral (por faixa)	19,0 – 25,9	22,2 – 28,2
Ensino	22,3	25,8
Pesquisa	13	14,4
Citações	25,8	36,8
Renda com indústria	37,6	34,5
Reconhecimento internacional	30,3	30,9

Fonte: 16ª Edição Times Higher Education (THE) Global 2020 e divulgação pelo Cruzeiro Brasiliense (Lisboa, 2020).

A proposta da UnB é ser uma universidade pioneira e inovadora. Por isso, acolhe projetos de diversas áreas do conhecimento e tem extensa gama de reconhecimentos e prêmios no território nacional e internacional. A produtividade acadêmica da Instituição é reconhecida nacional e internacionalmente.

Agora, sobre o MNPEF, é um Programa de Pós-Graduação, de caráter nacional, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é a agência reguladora desse nível de ensino no Brasil. É, como dito, um Programa tutelado pela Sociedade Brasileira de Física, ofertado desde 2013, sendo vinculado à área de astronomia e física da avaliação da Capes. Até o momento, conta com a participação de 58 instituições-polo em todas as regiões geográficas do Brasil.

Além disso, como foi dito, esse Programa de Mestrado Profissional tem uma proposta que inter-relaciona o conhecimento produzido na Universidade (pesquisa científica) com os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Escola (produção de material instrucional para aplicação em sala de aula). Desse modo, é um *locus* de pesquisa que congrega as condições necessárias e pertinentes para se estudar o letramento científico, pois associa tanto a formação dos professores quanto a construção do pensamento científico.

Trata-se, assim, de um programa de formação continuada de professores, com vocação para a qualificação da prática docente tanto em teorias e metodologias do ensino de física quanto nos conteúdos teóricos e experimentais de física. É um programa de escopo amplo, articulando conhecimentos históricos, epistemológicos e práticos da física, com ênfase e razão de ser na aplicação educacional que os alunos realizam na educação básica e, consequentemente, com a qualificação de suas práticas.

Ingressam por ano cerca de 700 alunos. No momento, há aproximadamente 2.200 alunos ativos e já foram titulados mais de 700 pós-graduandos. Ao longo dos oito anos de existência do MNPEF, a Capes já investiu mais de um milhão de dólares em recursos para custeio e bolsas. Estima-se que o Programa já tenha alcançado mais de dois milhões de pessoas em escala, considerando-se todas as universidades e professores atingidos, bem como os respectivos alunos da educação básica (UnB, 2020; 2021).

A UnB é um dos polos do Programa, já tendo recebido 133 estudantes e titulado 66 dos quais, isto é, cerca de 50% do total de matriculados. Como um todo é Programa de excelência no País, e o polo da UnB é um dos mais qualificados, conforme a Sociedade Brasileira de Física em 2017 (UnB, 2021).

No âmbito do MNPEF/UnB, são produzidos trabalhos relevantes, com impacto na qualificação do ensino de física nas redes de ensino do Distrito Federal e de seu entorno. Documentos curriculares, dissertações, artigos e produtos educacionais são conteúdos importantes para compreender melhor como se dá o desenvolvimento da física e de seu ensino e, mais amplamente, do letramento científico de professores e estudantes.

Para além desses aspectos contextuais, é mister ressaltar que, na literatura recente sobre letramento científico, nota-se que no que se refere à escrita científica, há uma sobrecarga na atuação do Ensino Superior. Silva (2016, p. 9) assevera que "a universidade vem assumindo a responsabilidade do ensino do referido registro [escrita científica], que apresenta suas especificidades quando comparado à escrita trabalhada no ensino básico, envolvendo outros interlocutores, propósitos, suportes...". Com isso, a universidade vem atendendo aos alunos, sobretudo na graduação, com defasagem na área da escrita científica como se sustenta, por exemplo, no estudo de Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 39) que apontam: "os alunos de graduação têm apresentado muitas dificuldades na construção do discurso acadêmico e, também, na relação com as práticas de docência"[4].

[4] As autoras realizaram uma pesquisa sobre artigos científicos produzidos a partir de uma atividade de prática pedagógica vivenciada por alunos da Licenciatura em Letras, (3º e 4º períodos), na disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Por isso, o trabalho realizado no Ensino Superior brasileiro para se atingir esses índices satisfatórios é intenso. Para se demonstrar isso, no próximo tópico, apresentam-se os dados oriundos da Educação básica brasileira, em específico os relacionados à área de Ciências e letramento científico.

Os resultados brasileiros no PISA na área de Ciências: o letramento científico

Neste tópico, apresentamos os resultados de desempenho dos estudantes de 15 anos de idade na sétima edição do *Programme for International Student Assessment* (PISA) (em português brasileiro, Programa de Avaliação Internacional de Estudantes) na área de Ciências – com isso, mantivemos a área de conhecimento entre este e o tópico anterior. O PISA é um estudo comparativo internacional que ocorre a cada triênio, sendo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O documento que é utilizado para reportar o desempenho dessa edição é o *Relatório Brasil no PISA 2018* (Brasil, 2019), organizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). De acordo esse documento, "O PISA avalia até que ponto os alunos de 15 anos de idade, próximos ao final da educação obrigatória, adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para plena participação na vida social e econômica" (Brasil, 2019, p. 15). Esse propósito do PISA corrobora com a finalidade deste tópico que é coletar e examinar informações e dados sobre a Educação Básica brasileira para além dos conhecimentos escolares, haja vista que, como explorado no primeiro tópico deste estudo, o letramento científico transcende o escopo do currículo escolar, embora dele possa fazer parte[5].

O Brasil participa do PISA desde sua primeira edição, acontecida em 2000. Desde então, o Inep é a instituição responsável pelo planejamento, bem como pela operacionalização dessa avaliação no território brasileiro. Destaca-se que o PISA avalia três domínios, a saber: (i) Leitura; (ii) Matemática e (iii) Ciências. Esses três domínios aparecem em todas as edições ou ciclos, contudo, a cada edição, um domínio é avaliado como principal. Em 2018, o domínio principal foi o de Leitura. Isso significa que os estudantes que participaram do PISA responderam a um maior número de itens no teste dessa área específica do conhecimento, bem como os questionários se concentraram na coleta de informações associadas esse domínio. Salienta-se que o PISA também monitora domínios chamados *inovadores*, tais como Letramento Financeiro e Competência Global, em 2018.

Em 2018, três domínios foram avaliados, a saber:

- *Letramento em Leitura* é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar

[5] Motta-Roth (2011, p. 22) assevera, por exemplo, que "na contemporaneidade, portanto, necessitamos desenvolver uma visão rica de ciência, uma concepção que reconheça a impossibilidade de se partir o conhecimento em territórios com fronteiras absolutas e estanques".

um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, e participar da sociedade.

- *Letramento em Matemática* é definido como a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos.
- *Letramento Científico* é definido como a capacidade de se envolver com as questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências para explicar fenômenos cientificamente, avaliar e planejar investigações científicas e interpretar dados e evidências cientificamente (Brasil, 2019, p. 22, grifo do autor).

Nota-se que o letramento científico no PISA está associado à área de Ciências, sendo um campo permanente dentro da proposta da avaliação. Sobre os resultados obtidos no letramento científico, o Relatório Brasil no PISA 2018 destaca que:

> A compreensão de ciência e tecnologia é fundamental na formação de um jovem para a vida na sociedade moderna. No PISA 2018, o letramento científico foi avaliado como domínio secundário e, portanto, a avaliação abrangeu um número menor de estudantes e de itens. Devido ao uso de modelos da Teoria de Resposta ao Item, todavia, os resultados aqui apresentados estão na mesma escala do PISA 2006, em que Ciências foi o domínio principal pela primeira vez, mantendo-se a comparabilidade dos resultados com as edições posteriores (Brasil, 2019, p. 117).

Compreende-se que, embora Ciências não tenha sido o principal domínio na edição de 2018 – como foi, por exemplo, na edição de 2006 –, ainda assim os dados são consistentes, uma vez que se utiliza o modelo da Teoria Resposta ao Item (TRI). Esse modelo vai na contramão da Teoria Clássica que contabiliza apenas o número total de acertos no teste, pois o TRI compreende que a unidade básica de análise é o item. Com isso, o desempenho em um teste pode ser explicado tanto pela habilidade do avaliado quanto pelas características das questões, isto é, dos itens. Araújo *et al.* (2009, p. 1002) explicam que:

> A TRI surgiu como uma forma de considerar cada item particularmente, sem relevar os escores totais; portanto, as conclusões não dependem exclusivamente do teste ou questionário, mas de cada item que o compõe. Deste modo, a TRI não entra em conflito com os princípios que fundamentam a Teoria Clássica de Medidas e possibilita uma nova proposta de análise estatística, centrada em cada item, que transcende limitações impostas pela Teoria Clássica, na qual o modelo para construção da escala baseia-se diretamente no resultado obtido do instrumento como um todo.

Compreendendo que os dados coletados e analisados nesse domínio são válidos, embora Ciências tenha sido nessa edição um domínio secundário, colocamos à luz a definição de letramento científico utilizada no PISA que a seguinte:

> Letramento científico é a capacidade de se envolver com questões relacionadas com a ciência e com a ideia da ciência, como cidadão reflexivo. Uma pessoa letrada cientificamente, portanto, está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia, o que exige as competências de:
> 1. explicar fenômenos cientificamente: reconhecer, oferecer e avaliar explicações para uma gama de fenômenos naturais e tecnológicos;
> 2. avaliar e planejar investigações científicas: descrever e avaliar investigações científicas e propor formas de abordar questões cientificamente;
> 3. interpretar dados e evidências cientificamente: analisar e avaliar dados, afirmações e argumentos em uma variedade de representações, e tirar conclusões científicas apropriadas (Brasil, 2009, p. 118).

Essa definição está em consonância com as perspectivas de Mamede e Zimmermann (2005), Santos (2007), Motta-Roth (2011), Silva (2016) e Cunha (2017) – autores que abordamos na parte deste estudo. Quando o PISA ressalta que o letramento científico implica que "uma pessoa letrada cientificamente, portanto, está disposta a participar de discussão fundamentada sobre ciência e tecnologia" (Brasil, 2019, p. 118), pode-se inferir que esse sujeito não apenas recupera fórmulas, esquemas ou conceitos abstratos, mas que sabe interpretá-los, discuti-los e os aplicar em seu cotidiano em diferentes situações sociais. Cunha (2017, p. 184) sustenta que é necessário "fala, pensar e refletir sobre letramento científico, sugerindo que o diálogo entre letrados e não letrados cientificamente pode ser muito mais frutífero que a mera transmissão unilateral e autoritária de um conhecimento do especialista para o não especialista".

Entendido que a definição de letramento científico do PISA vai ao encontro do pensamento dos estudiosos brasileiros que abordam o tema, apresenta-se na tabela a seguir a amostra da edição de 2018 do referido exame:

Tabela 2 – Universo amostral inicial de escolas e estudantes, por região geográfica do PISA 2018

Região	Universo		Amostra inicial	
	Escola	Estudante	Escola	Estudante[1]
Norte	4.020	239.565	53	1.599
Nordeste	23.972	826.954	201	5.370
Sul	10.319	405.904	93	2.578
Sudeste	23.080	1.216.732	265	7.860
Centro-Oeste	4.597	216.157	49	1.416
Brasil	**65.988**	**2.905.312**	**661**	**18.823**

Fonte: Inep, com base em OCDE (Brasil, 2019, p. 36).
Nota: 1 – Número estimado de estudantes elegíveis em 2018 com base no Censo Escolar de 2016.

Das 661 escolas selecionadas e contactadas pelo Inep, 82% responderam e efetivaram o exame em seus estabelecimentos, o que totalizou 597 unidades escolares. Realizaram o exame

10.691 estudantes brasileiros. Esse número de participantes resulta, estatisticamente, no número ponderado de 2.036.860 estudantes (Brasil, 2019, p. 36).

A partir desse contingente de dados, é possível realizar diversas análises. O próprio relatório brasileiro evidencia algumas dessas possibilidades:

> Os resultados da avaliação de Ciências do PISA são relatados de formas variadas. É possível obter um resultado geral, com o resultado médio das proficiências, ou analisá-lo com base em níveis de proficiência descritos. É possível também observar os resultados sob uma perspectiva internacional, ou sob uma perspectiva nacional (Brasil, 2019, p. 124).

Dentre os diversos paralelos possíveis, o Relatório Brasil no PISA 2018 escolheu comparar o desempenho dos estudantes brasileiros com outros países a partir de alguns critérios. Ressalta-se que esse comparativo é realizado desde 2009. Os países escolhidos e o critério adotado para sua escolha foram os seguintes:

- *Todos os países da América Latina participantes que tiveram resultados válidos* – por sua proximidade regional e cultural com o Brasil;
- *Espanha e Portugal* – por sua proximidade cultural com o Brasil;
- *Estados Unidos* – por ter um sistema federativo e grande extensão territorial, assim como o Brasil;
- *Canadá* – por ter grande extensão territorial, assim como o Brasil, além de geralmente
- apresentar alto desempenho;
- *Coreia* – um país asiático que geralmente apresenta alto desempenho;
- *Finlândia* – um país europeu que geralmente apresenta alto desempenho (Brasil, 2019, p. 124-125).

Partindo desses critérios, o relatório divulgou a seguinte tabela:

Tabela 2 - Médias, intervalos de confiança e percentis das proficiências dos países selecionados na Ciências do PISA 2018

País	Ranking	Média	EP[1]	IC[2]	Interdecil[3]
Finlândia	5-9	522	2,5	517-527	393-643
Coreia	6-10	519	2,8	514-525	388-642
Canadá	6-10	518	2,2	514-522	393-640
Estados Unidos	12-23	502	3,3	496-509	371-629
Portugal	21-29	492	2,8	486-497	368-609
Média OCDE	-	489	0,4	488-489	365-609
Espanha	29-32	483	1,6	480-486	365-598
Chile	44-47	444	2,4	439-448	336-553
Uruguai	51-57	426	2,5	421-431	314-540

México	55-62	419	2,6	414-424	326-518
Costa Rica	56-63	416	3,3	409-422	324-512
Colômbia	58-64	413	3,1	407-419	311-524
Peru	63-67	404	2,7	399-409	304-511
Argentina	63-68	404	2,9	398-410	291-523
Brasil	64-67	404	2,1	400-408	292-527
Panamá	75-77	365	2,9	359-370	259-478
República Dominicana	78-78	336	2,5	331-341	250-431

Fonte: Inep, com base em OCDE (Brasil, 2019, p. 125).
Notas:
1. Ranking: intervalo no ranking considerando todos os países/economias participantes.
2. EP: estimativa de erro-padrão da média.
3. IC: intervalo de confiança da média.
4. Intervalo interdecil: intervalo em que o limite inferior é o percentil 10, e o superior, o percentil 90.

Complementarmente à tabela, o relatório reporta que "os 10% dos estudantes brasileiros com pior desempenho em Ciências no PISA 2018 obtiveram média de proficiência igual a 292, e os 10% de melhor desempenho, 527" (Brasil, 2019, p. 125). A partir da Tabela 2, podemos depreender que, dos 79 países que participaram do PISA em 2018, o Brasil encontra-se na faixa 64-67 na área de Ciências.

Salienta-se que a média do OCDE é 489 pontos, enquanto que o Brasil alcançou 409 pontos. Há, então, uma diferença de mais de 15% entre a média do OCDE e a brasileira na área de Ciências. Com esse desempenho, entre os países da América Latina selecionados para fazer o comparativo (México, Chile, Uruguai, Costa Rica, Colômbia, Peru, Argentina, Panamá, Brasil, República Dominicana), o Brasil está na antepenúltima posição, estando em penúltimo Panamá (posição 75-77) e, em último, a República Dominicana (posição 78-78).

Comparado com Espanha e Portugal, os quais possuem proximidade cultural com o Brasil, percebe-se que há uma diferença ainda maior, sobretudo se cotejar Brasil (posição 64-67) e Portugal (21-29) – este último, inclusive, possui uma média maior do que a do OCDE, com 492 pontos.

Cotejada com os Estados Unidos, a distância entre os desempenhos é ainda maior. Os Estados Unidos, embora tenha um sistema federativo e grande extensão territorial semelhantemente ao Brasil, está na faixa 12-23. A média estadunidense é bem maior do que a portuguesa, a espanhola e da própria OCDE: 502 pontos. Além disso, o intervalo estadunidense tem maior alcance, 371-629, enquanto que o brasileiro concentra-se numa faixa menor, 292-527.

O Canadá – mesmo tendo uma grande extensão territorial como o Brasil possui – atingiu uma média superior: 518 pontos. Destaca-se que o sistema canadense de ensino escolar possui diversas peculiaridades que são distintas da brasileira, todavia, em números absolutos de estudantes atendidos, são nações semelhantes. Por isso, a comparação é válida.

Finlândia e Coreia são detentoras de excelentes índices educacionais no PISA e em outros indicadores. A comparação, nesse caso, não se faz a partir de critérios territoriais ou culturais, mas sim de alcance educacional possível em sociedades desenvolvidas e que investem seriamente na área da Educação. Feitas essas ressalvas, na Tabela 2, a Finlândia ocupa a primeira colação com

522 pontos, tendo alcançado a faixa 5-9 no *ranking* geral. A Coreia está na segunda colocação com 519, tendo obtido a faixa 6-10 no ranqueamento geral.

Com essa análise, pode-se compreender que, embora no relatório se afirme que: "não há diferença significativa entre as médias de proficiência do Brasil, da Argentina e do Peru em Ciências" (Brasil, 2019, p. 125), o letramento científico na Educação Básica não está satisfatório. Isso decorre, porque, embora a proficiência entre as médias da Argentina, do Peru e do Brasil sejam semelhantes, as condições e o potencial de cada um desses países não são os mesmos, haja vista a considerável diferente entre o Produto Interno Bruto desses países, sua dimensão territorial e populacional.

Acrescenta-se que o Brasil tem perpetuado um baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências, conforme os dados do PISA das outras edições. Temos, assim, quase duas décadas de defasagem nessas áreas – uma vez que a primeira edição do PISA ocorreu em 2000. Nos últimos anos, tiveram poucos avanços. Isso nos permite inferir que uma geração brasileira inteira possui alguma dificuldade em leitura e em interpretação de dados linguísticos, matemáticos e científicos. Cabe ressaltar, ainda, que, nessa última edição, nenhum aluno conseguiu alcançar a nota máxima de proficiência na área de Ciências e 55% dos alunos não atingiram nem o nível básico da área (Brasil, 2019). Esse cenário nos leva a constatar que o letramento científico está desfasado na educação básica brasileira e reforça a importância de pesquisas como esta, que buscam analisar o fenômeno não somente na perspectiva de suas consequências, mas a partir das vias de sua determinação – no caso, a formação (continuada) de professores na área científica.

Considerações finais

Este artigo, de caráter exploratório, partindo de uma pesquisa bibliográfica e documental, problematizou o letramento científico a partir do cenário universitário e escolar. Para isso, de um lado, foi contextualizada a realidade universitária brasileira, a partir do Programa MNPEF/UnB; e, de outro, foi examinado o desempenho dos estudantes brasileiros de 15 anos na área de Ciências no exame do PISA (Brasil, 2019). Com isso, é preciso deixar enfatizado que o intuito deste trabalho não foi comparar a universidade e a escola – uma vez que, como dito, são dois universos distintos. O propósito desta pesquisa foi, de fato, evidenciar que a necessidade de se inserir o letramento científico no espaço educacional brasileiro, com ênfase na formação continuada de professores de ciências. Para tanto, este estudo apresentou três seções.

Na primeira seção, foi discutido o conceito de letramento científico a partir de diversos pesquisadores brasileiros em estudos publicados no período de 2000 a 2020. Esses estudos foram coletados em uma pesquisa bibliográfica em bancos de dados digitais (Google Acadêmico e Scielo). A partir dessas publicações, conseguiu-se apreender a necessidade de refletir sobre o letramento científico de maneira mais ampla, isto é, como um tema transversal que impulsiona a cidadania, sobretudo, quando é inserido na formação do sujeito, seja na educação formal ou informal – neste estudo, o foco foi na formação formal.

Na segunda seção, contextualizou-se o MNPEF a partir do polo da UnB. Foi indicado, nessa parte, que a universidade tem arcado com o processo de ensino-aprendizagem da escrita científica, uma vez que, como indicado por Garcia-Reis e Magalhães (2016), os graduandos têm dificulte com o discurso científico – o que, em tese, poderia decorrer da defasagem no letramento científico na educação básica.

Na terceira e última seção, abordou-se o PISA a partir de sua sétima edição, realizada em 2018. Para tanto, utilizou-se o *Relatório Brasil no PISA 2018* (Brasil, 2019). Constatou-se que a hipótese lançada no tópico anterior sobre a defasagem no letramento científico tinha fundamento. O desempenho dos estudantes brasileiros no PISA 2018 foi insatisfatório: o Brasil obteve a antepenúltima posição no estudo comparativo proposto pelo relatório (Tabela 2) e alcançou a faixa 64-67 no *ranking* dos 79 países que participaram do exame internacional.

Por conseguinte, esta pesquisa ainda está em desenvolvimento. Estudos ulteriores investigarão os membros da comunidade do MNPEF/UnB, buscando fatores de qualificação do letramento científico. Desse modo, uma limitação desta pesquisa foi a ausência de dados empíricos da comunidade do MNPEF/UnB – o que será provido em publicações futuras. De modo geral, ao apresentar os dados satisfatórios do Ensino Superior, a partir do caso do MNPEF/UnB, e o desempenho insatisfatório da Educação Básica brasileira na área de Ciências no PISA 2018, compreende-se que há uma lacuna entre esses dois níveis de formação no Brasil. Só que, no nível mais investigativo, pode-se depreender que essa lacuna não é aleatória ou caótica. Daí a necessidade de mais estudos comparativos entre esses dois universos – em ambas as vias: da escola para universidade; e da universidade para escola – para apreender como o letramento científico pode ser inserido na Educação em seus mais diversos níveis de formação.

Referências

AYALA, F. J. (1996). Introductory essay: the case for scientific literacy. *World Science Report,* Paris: UNESCO.

ARAÚJO, C. A. A. (2006). A ciência como forma de conhecimento. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 127-142, ago. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/572 Acesso em: 24 fev. 2021.

ARAÚJO, E. A. C. de. *et al.* (2009). Teoria da Resposta ao Item. *Revista da Escola de Enfermagem* da USP. São Paulo, v. 34, n. Especial, p. 1000-1008.

BUENO, W. C. (1984). *Jornalismo científico no Brasil***:** os compromissos de uma prática dependente. 1984. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Edcuação Básica – DAEB. (2019). *Relatório Brasil no Pisa 2018:* versão preliminar. Brasília: Inep/MEC

CUNHA, R. B. (2017). Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de *scientific literacy*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 22 n. 68, p. 169-186, jan.-mar.

GARCIA-REIS, A. R. & MAGALHÃES, T. G. (2016). As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática do curso de Letras da UFJF. *In:* GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (org.). *Letramentos e práticas de ensino.* Campinas: Pontes Editores, p. 35-52.

GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4 ed. São Paulo: Atlas.

LISBOA, A. P. (2019). UnB é a 8ª melhor do país; outras 45 universidades estão em ranking mundial. *Correio Braziliense.* 19 set. Disponível em: https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2019/09/13/interna-ensinosuperior-2019,782255/unb-e-8-melhor-do-pais-outras-45-universidades-estao-em-ranking-the.shtml Acesso em: 24 fev. 2021.

MAMEDE, M. & ZIMMERMANN, E. (2005). Letramento científico e CTS na formação de professores para o ensino de ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, n. extra. VII CONGRESO.

MOTTA-ROTH, D. (2011). Letramento científico: sentidos e valores. *Notas de Pesquisa,* Santa Maria, RS, v. 1, n. 0, p. 12-25.

QUACQUARELLI SYMONDS. (2020). QS World University Rankings. **Top Universities.** Disponível em: https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021 Acessado em: 24 fev. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. (2015) *Regimento do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física – MNPEF*. Polo UnB, Instituto de Física, Brasília.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. (2021) *Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física - Universidade de Brasília.* Disponível em: http://mnpef.fis.unb.br /index.php Acesso em: 24 fev. 2021.

SANTOS, W. L. P. dos (2007). Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 36, p. 474-550, set./dez.

SILVA, W. R. (2016). Letramento científico na formação inicial do professor. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 6, n. especial- Escrita discente.

SOARES, M. (2010). *Letramento*: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SELLTIZ, Claire *et al.* (1967). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder

O PROGRAMA DE TUTORIA EDUCACIONAL DA SEMED/MANAUS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Nayana Cristina Gomes Teles[1]

Introdução

Apresentamos nesse capítulo os resultados de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretária Municipal de Educação de Manaus-AM (SEMED/Manaus) quanto a eventuais contribuições para o Desenvolvimento Profissional (DP) dos docentes da rede.

A SEMED/Manaus tem se destacado por oferecer um amplo leque de atividades de formação continuada (FC) aos docentes da rede municipal, atividades estas que vão ao encontro de muitos dos critérios hoje discutidos na literatura da área como necessários a uma FC eficaz (MORICONI et al., 2017)

Essa rede municipal é responsável por 500 escolas, que atendem a, aproximadamente, 242.440 alunos. As atividades de formação continuada destinadas aos professores são desenvolvidas considerando duas estratégias: Na primeira, denominada de formação centrada na escola, o formador vai até a escola e lá desenvolve a FC, dentro dessa estratégia se encontra o Programa Oficinas de Formação em Serviço (OFS), realizada em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas, e o programa de Tutoria Educacional.

A outra estratégia busca atender a um número maior de professores, bem como os professores das escolas ribeirinhas e/ou de difícil acesso, são as formações em polo, nas quais o professor se desloca da escola para o polo de formação.

Escolhemos como objeto de análise da tese o Programa de Tutoria Educacional, voltado ao atendimento dos docentes em estágio probatório na rede municipal, independente de possuírem ou não experiências no ensino. Esse programa foi implementado como parte do Sistema de Acompanhamento e Avaliação Pedagógica para os professores em estágio probatório, ação inserida no Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública de Manaus – PROEMEM, que conta com financiamento parcial do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A Tutoria educacional é realizada em parceria com a Fundação Itaú Social (FIS) e tem por objetivo fortalecer as práticas educativas por meio da formação em serviço, contando com acompanhamento pedagógico e avaliação gradativa dos professores em estágio probatório.

[1]Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Mestre em Psicologia da Educação pela mesma instituição, Especialista em Psicologia Clínica. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas/Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (UFAM/ICET). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFAM. Pesquisadora na área de formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Contato: nayanateles@ufam.edu.br
Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do Edital 003/2015 RH-Interiorização.

A presente pesquisa partiu da compreensão da necessidade de oferecer suporte ao professor no início de sua vida profissional. Vários autores (ALARCÃO e ROLDÃO, 2014; MARCELO, 2010; GIOVANNI e GUARNIERI, 2014; LIMA, 2006; TANCREDI, 2009; VAILLANT e MARCELO, 2012) dedicaram-se a estudar as características do professor iniciante e os desafios por eles enfrentados na inserção profissional e concluíram que essa etapa do DP é muito exigente, desafiadora e complexa. Daí a importância de programas de inserção profissional destinados aos professores iniciantes.

O Programa de Tutoria Educacional promovido pela SEMED/Manaus destaca-se por ser uma das poucas iniciativas de apoio ao iniciante oferecidas no Brasil[2], na forma de um programa oficial, além disso, o desenho da formação é individualizado e customizado para cada professor, partindo dos problemas que enfrentam, do contexto no qual atuam e das vivências específicas dos tutorados.

Assim, a justificativa para estudar a Tutoria Educacional decorreu do interesse em conhecer boas práticas de FC e entender os fatores que estão associados a seu sucesso dentro do contexto no qual foram concebidas.

Fundamentos teóricos do estudo

Formação de professores na perspectiva do Desenvolvimento Profissional Contínuo

Ao tratarmos da Formação de Professores é importante definir o que entendemos por formação, além de explicitar o quadro conceitual de referência que sustenta essa concepção e que será adotado na leitura e interpretação dos dados da presente pesquisa.

Ao longo de sua trajetória profissional, os professores passam por diferentes etapas ou fases, com características distintas. Entretanto, reconhecer esses diferentes momentos, fortemente marcados pelo percurso profissional e pessoal do professor, não implica desconsiderar que a formação docente deve ser realizada de maneira integrada, na perspectiva de um desenvolvimento profissional que se estende ao longo da vida, como um *continuum*.

Assim, a opção pelo uso dos termos formação inicial e formação continuada ou em serviço é válida para demarcar etapas distintas do percurso profissional do professor e para nos referirmos a processos formativos institucionalizados, que, em geral, ocorrem na universidade e na escola, respectivamente. Porém, o processo de aprendizagem da profissão, o desenvolvimento profissional do professor, prescinde dessas fronteiras e inclui aprendizagens formais e informais, planificadas ou não (DAY, 2001, p.16).

Possuir profundo conhecimento técnico e científico de sua área de saber, somado a um conjunto de técnicas ou metodologias de ensino, embora ainda necessários, não são competências

[2] É importante destacar que o Programa de Tutoria é oferecido a todos os docentes ingressantes na rede, independente do tempo de exercício da docência que já possuem. Porém, consideramos, como aponta Lima (2006) que o início da docência não está relacionado apenas ao tempo de experiência do professor, mas deve considerar a "novidade" da situação de ensino que se apresenta, ou seja, independentemente do tempo de carreira, a mudança para outro nível de ensino, escola ou região pode levar os professores a enfrentarem os mesmos desafios presentes no início da carreira.

suficientes para exercer a docência em uma sociedade tecnológica cujo acesso à informação está bastante simplificado. Na nova configuração do conhecimento, cabe aos docentes ajudarem os estudantes a transformar informações em conhecimentos, bem como transformar esses conhecimentos em lentes de leitura do mundo e de sua realidade, o que exige do professor saber processar, sistematizar e organizar situações educativas específicas e customizadas para cada contexto.

A Formação de Professores enquanto área de conhecimento refere-se às ações que acontecem com pessoas adultas, que atuam ou estão em formação para atuar no campo do ensino. Como propõe Roldão (2007), é função do professor ensinar, ou seja, "fazer aprender alguma coisa a alguém" e, para isso, são necessários saberes específicos adquiridos ao longo do seu desenvolvimento profissional.

A definição de saberes, de acordo com Tardif (2007) inclui "[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser [...]" (TARDIF, 2007, p. 60). A essa dimensão individual dos saberes profissionais dos professores imbrica-se uma dimensão que é coletiva, tanto no sentido de conhecimentos profissionais práticos compartilhados durante a socialização profissional, quanto na importância de implicar o coletivo de professores para a realização de ações formativas que engajem toda a escola, promovendo a sua melhoria.

Um importante princípio da formação de professores é que os docentes, como pessoas adultas, devem estar engajados na sua própria formação, de maneira consciente e comprometida com a mudança, colocando em análise crítica suas representações e competências. Logo, são bastante problemáticas, e na maioria das vezes ineficazes, ações formativas construídas para os professores e não com os professores, pois, ao não serem considerados em suas necessidades, não conseguem se implicar nas mudanças.

Nessa direção, o Programa de Tutoria Educacional analisado vai ao encontro do que a literatura da área tem indicado como princípios eficazes para a formação continuada de professores, capazes de promover seu desenvolvimento profissional.

Um exemplo de pesquisa que pode contribuir para compreender quais as características de programas de FC eficazes é a investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas intitulada "Formação continuada de professores: contribuições da literatura", que teve por objetivo "oferecer subsídios da literatura baseada em evidências sobre formação continuada de professores (...)" (MORICONI et al., 2017, p.05). Esse estudo buscou identificar quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada e como essas características contribuem para a eficácia dessas ações.

O levantamento realizado por Moriconi et al. (2017) possibilitou identificar como características comuns de iniciativas eficazes em formação continuada de professores:

1. foco no conhecimento pedagógico do conteúdo;
2. métodos ativos de aprendizagem;
3. participação coletiva;
4. duração prolongada;
5. coerência. (MORICONI et al., 2017, p.11)

Analisando o Programa de Tutoria Educacional (TE) a luz dos achados da pesquisa acima referida é possível perceber o uso dos *métodos ativos de aprendizagem*, e, embora a formação seja centrada no par tutor-tutorado, são promovidas oportunidades para a *participação coletiva* e a colaboração profissional. Além disso, aborda, dentre outras temáticas, o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, fomentando a inovação nas práticas pedagógicas.

O programa de TE tem duração aproximada de um ano com contatos semanais entre professores e formadores, o que podemos considerar como atendimento ao critério de *duração prolongada*.

A TE foi concebida dentro de uma proposta mais ampla de reformulação e melhoria da qualidade da educação do município, *coerente* com a política de formação de professores, as necessidades dos docentes, das escolas e os achados de pesquisas recentes.

Ingresso na docência e a importância de programas de inserção

Os primeiros anos de docência são de intensa aprendizagem, e os professores iniciantes, tal como os professores experientes, deparam-se com muitas tarefas e responsabilidades, porém encontram-se em um momento de construção do seu repertório profissional. Diferentemente do que acontece com os professores mais experiente, os iniciantes não possuem um repertório profissional que os auxilia a fazer frente a esses desafios.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) definem como etapa de inserção "[...] o período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mercado trabalhista como um profissional plenamente qualificado [...]". Esse período de inserção integra o processo contínuo de desenvolvimento profissional do professor, em uma trajetória de avanços e recuos, aprendizagens, conflitos e dificuldades que requerem a construção de diferentes habilidades, saberes e competências profissionais.

O período de iniciação ao ensino representa o ritual de passagem de aluno a professor, no qual a integração da cultura docente à personalidade do professor, bem como sua adaptação ao entorno social se constituem em processos da socialização profissional com peso decisivo na vivência dessa fase como uma experiência satisfatória.

Um autor, que revelou uma quadro abrangente dos estudos sobre os professores iniciantes, foi Mariano (2005, 2006), que mapeou os trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd e do ENDIPE, no período de 1995 a 2004. A análise dos trabalhos apresentados aponta a solidão e o isolamento como sentimentos comuns aos professores iniciantes, a dificuldade desses docentes com o manejo da sala de aula e a existência de um "mestre modelo", ou seja, os professores iniciantes tomam um professor como modelo, tendendo a repetir, acriticamente, a sua postura.

Nos trabalhos analisados por Mariano (2005,2006), a formação inicial exerce um importante papel para os docentes iniciantes e trazem a premissa de que, a partir da reflexão, o professor transforma os conhecimentos teóricos e os utiliza na prática. Esse autor questiona o tipo de reflexão que é proposta aos iniciantes e aponta outros dois pontos de atenção, a supervalorização da prática e a negação da teoria, que podem conduzir a uma reflexão vazia de sustentação teórica e pouco emancipatória.

Nesse sentido, os programas de inserção profissional destinados aos professores iniciantes revertem-se de particular importância ao ajudar o docente a revisitar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e ressignificá-los diante da realidade da sala de aula.Além disso, tais programas podem ajudar os docentes a se inserir na realidade escolar de uma forma mais adequada (e menos traumática), estabelecendo estratégias que permitam minimizar o choque com a realidade, além de oferecer apoio didático e pessoal, auxiliando-os a compreender a cultura da escola, as dificuldades dos alunos e deles próprios. Esse apoio permite ao iniciante construir um repertório mais acertado de suas práticas, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Metodologia

A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos escolhidos para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e a observação, complementados com a análise documental. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro gestores que compõem a equipe da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) responsável pelas ações de formação continuada da SEMED/Manaus, três professores formadores (tutores) e três professores tutorados (iniciantes na rede), além da observação de três sessões de tutoria.

A construção dos instrumentos de coleta de dados foi baseada em matrizes de referência construídas e reconstruídas conforme o avançar da pesquisa, com base no referencial teórico e na análise das pesquisas correlatas.

A primeira matriz teve como objetivo nortear o levantamento das informações necessárias para a caracterização da rede de ensino e das políticas educacionais do município de Manaus. Já a segunda matriz reuniu os dados referentes aos projetos e programas de FC desenvolvidos pela SEMED/AM, além de identificar os princípios que norteiam as propostas de FC da rede municipal de ensino, o planejamento e execução da FC, dentre outros aspectos, A última matriz de referência, reuniu informações sobre as origens do programa, o processo de escolha e capacitação dos tutores, as características específicas do programa de tutoria educacional, o processo de escolha das escolas e dos professores que participariam da tutoria e a avaliação do programa.

A elaboração das matrizes de referência mostrou-se extremamente útil para a sistematização das informações que precisavam ser obtidas, organização dos dados, construção dos instrumentos de coleta de dados e dos eixos/dimensões de análise dos dados.

Resultados e discussão

Breve histórico do Programa de Tutoria Educacional

Antes de apresentar os resultados da pesquisa que fundamenta esse texto, julgamos pertinente relatar brevemente o histórico da Tutoria Educacional. O movimento de organização e

reorganização do programa foi necessário para fazer frente aos diferentes desafios que foram surgindo na medida em que a tutoria era implementada.

Esse relato é importante para compreender que a Tutoria Educacional desenvolvida pela SEMED/Manaus, mesmo com a parceira da FIS, não se apresenta como um "modelo fechado", um "pacote" de formação que foi oferecido à secretaria e aceito integralmente. Duas características se sobressaem no que se refere à SEMED/Manaus e, mais especificadamente, à equipe da DDPM. A primeira é o *protagonismo* da secretaria que não aceita que as formações da rede tenham um formato fixo e previamente concebido. A segunda característica é o constante *movimento* que a equipe da DDPM mantém, no sentido de identificar os pontos fortes e frágeis das formações oferecidas e as necessidades dos profissionais, de modo a poder fazer as mudanças e o aperfeiçoamento constante.

Esse movimento pode ser notado nos diferentes formatos que o programa de tutoria foi adquirindo ao longo de seus três anos de existência.

Até o ano de 2015, a SEMED/Manaus não possuía nenhum programa de FC voltado aos professores iniciantes. Foi no âmbito do PROEMEM e da discussão sobre a avaliação do estágio probatório dos professores da rede municipal que a equipe da DDPM propôs que a avaliação dos docentes não se encerrasse em si mesma, mas perpassasse por um processo formativo, o que culminou na parceria com a FIS, no Programa de Tutoria Educacional. A Fundação Itaú Social desenvolveu a metodologia da tutoria e a aplicou em vários municípios brasileiros, entre eles Manaus e Sobral.

A transferência de tecnologia da tutoria para a SEMED/Manaus aconteceu em dois momentos, o primeiro, entre os anos de 2014 a 2016, deu-se na chamada Tutoria de Área que tem por objetivo formar tutores educacionais para atuarem junto aos professores tutorados. Em um segundo momento, no ano de 2018, teve início o Projeto de Expansão e Viabilidade com foco na tutoria da equipe gestora.

Nos dois momentos em que se deu a parceria SEMED – FIS, a formação dos tutores foi realizada pelo Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), agência executora contratada pela Fundação Itaú Social.

O Projeto Piloto de Tutoria Educacional teve início em 2015 com o intuito de atender aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Inicialmente foram formados cinco tutores regionais para compor a equipe local do CIEDS, que seriam responsáveis pelo cascateamento da formação para os demais tutores educacionais que atuariam diretamente com os professores iniciantes. No ano de 2016 o programa passa a atender aos professores do Ensino Fundamental II.

O período de cooperação técnica com a FIS/CIEDS foi de dois anos. A partir do ano de 2017, com a saída do CIEDS, o Programa passa a ter uma nova configuração. Os tutores formados pelo CIEDS organizaram-se em grupos de trabalho (GT) que passaram a ser responsáveis pelas ações relacionadas a gestão e acompanhamento do programa além da formação dos novos tutores.

A formação dos novos tutores passou a ser realizada em dois movimentos: formação centralizada e formação descentralizada. A formação centralizada é conduzida pelos GTs e aborda

questões relativas a metodologia do programa, já na "formação descentralizada" os novos tutores são acompanhados por um tutor mais experiente, que se torna seu par formativo, responsável por acompanhar e fomentar o desenvolvimento profissional desse tutor iniciante.

Para fazer frente ao desafio de aumento da oferta de tutoria, no ano de 2018 foi feito um Aditivo de Contrato com a FIS para o desenvolvimento do Projeto de Expansão e Viabilidade, que atende, além do professor em estágio probatório, a equipe gestora da escola na qual esse iniciante atua. É esperado que ao final dessa formação os gestores possam alavancar os processos formativos da equipe escolar. Esse projeto ainda tem o caráter de piloto, atendendo 10 das escolas.

Atualmente a SEMED/Manaus conta com 30 tutores, cada formador acompanha cerca de seis tutorados e os tutores mais experientes também atuam junto à equipe gestora de uma escola.

Contribuições do Programa de Tutoria Educacional para o Desenvolvimento Profissional dos professores iniciantes da SEMED/Manaus

A Fundação Itaú Social define a tutoria como uma metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano da escola por um profissional mais experiente, que reconhece, valoriza e parte dos conhecimentos e da vivência do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem. (FIS, s/d, p. 07).

Baseado em uma relação de parceria e co-responsabilidade entre tutor (o par experiente) e tutorado (o professor iniciante), a tutoria privilegia o cotidiano da escola e parte das necessidades do professor em sua prática de sala de aula para o desenho da formação continuada.

O programa de Tutoria Educacional parte da premissa de que as políticas que conseguem mudanças dentro da sala de aula requerem a formação contínua dos professores. Porém, e esse é um dos pilares da tutoria, a FC precisa tomar as práticas diárias dos professores nas escolas como ponto inicial do processo formativo (FIS, s/d).

Na pesquisa aqui descrita procuramos identificar quais as possíveis contribuições do Programa de Tutoria Educacional para o Desenvolvimento Profissional dos professores iniciantes na rede e para isso entrevistamos os tutores e os professores por eles tutorados.

Cabe destacar que embora o DP dos tutores não fosse objeto de estudo da pesquisa, todos os tutores entrevistados afirmaram que a participação no programa contribuiu para o seu próprio desenvolvimento profissional, o que é muito positivo.

Três professores iniciantes foram entrevistados para a realização da pesquisa, dois deles, um professor de Matemática (que chamaremos José) e uma professora de Língua Portuguesa (que chamaremos Bruna), tinham cerca de dois anos de atuação na docência. Já a terceira professora entrevistada (que chamaremos Cristina) tem 12 anos de experiência como docente e ministra a disciplina de artes.

Para compreendermos como ocorreu o desenvolvimento dos professores iniciantes entrevistados, reunimos em três eixos de análise as respostas obtidas durante as entrevistas e as observações realizadas: Desafios do início da docência, condições de trabalho, contribuições da

tutoria para a prática e avaliação do programa. Trazemos, no quadro abaixo, um recorte dos principais aspectos de cada eixo, que emergiram da fala dos professores tutorados.

Quadro 1 – Eixos de análise e exemplos de fala dos entrevistados

EIXOS	BRUNA	JOSÉ	CRISTINA
DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA	Ingresso sem apoio ou acolhimento da gestão escolar; Dificuldade na prática da sala de aula, em lidar com os alunos. Principal problema é o mal comportamento.	Professor iniciante fora de sua área de atuação; Uma colega, professora de ciências, o ajudou; Medo da tutoria.	Desafio diferente: Um novo olhar sobre a sua prática; Resistência inicial à tutoria; desconstruir a representação que possuía sobre a sua prática.
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Boa, elogia a estrutura física e os recursos que a escola possui.	A estrutura da escola é boa, mas o Telecentro (sala de informática) é muito pequeno	Condições dificultam mas não impedem a realização do trabalho; A escola não tem uma sala destinada às aulas de artes, tudo requer improvisação.
CONTRIBUIÇÕES DA TUTORIA PARA A PRÁTICA	Resgata o que foi trabalhado na tutoria quando faz o planejamento; é um apoio, alguém para ouvi-la e com ela refletir.	Novas práticas de ensino; Passou a observar mais os alunos e como acontece o processo de ensino aprendizagem.	Principal aprendizagem foi descentrar o trabalho de si mesma e proporcionar maior autonomia aos alunos; a mudança no comportamento dos alunos foi a principal evidência dos efeitos positivos da mudança na sua prática
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA	Pontos positivos: suporte, apoio, auxilio recebido da tutora; fatores negativos: tempo destinado para a formação e o tempo de participação no programa.	Pontos positivos: refletir sobre o próprio trabalho, mudar práticas.	Pontos positivos: parceria com a tutora; aprendizagens que resultaram na mudança de práticas, aprendeu a escutar mais. Pontos negativos: tempo; duração de 1 ano; deveria estender-se a toda a escola.

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar nas falas de Bruna e José, iniciantes na rede de ensino e na profissão, o ingresso na docência deu-se sem um apoio formal e institucionalizado da escola, e os docentes iniciantes precisaram recorrer a colegas mais experientes para pedir apoio. A ausência de suporte pedagógico para os professores iniciantes nas escolas tem sido retratada por diversos estudos (SILVEIRA, 2002; ROCHA, 2005; GONÇALVES, 2006) e a presença da tutoria

educacional e da tutoria para a equipe gestora nas escolas é um importante passo para mudar essa realidade ainda arraigada na cultura escolar.

Ao contrário do que imaginávamos antes do início da coleta de dados nas escolas, os professores José e Bruna avaliaram bem suas condições de trabalho. Elogiaram a estrutura física das escolas e pareceram não perceber como um fator dificultador de seu trabalho o número de alunos em sala de aula, que oscila entre 40 e 43 alunos. Já a professora de Artes, dadas as especificidades da disciplina, apontou para a necessidade de um local específico para a confecção e guarda dos materiais utilizados, porém, a ausência de espaço adequado não impediu o seu trabalho pois afirma que "*A arte acontece quando menos recursos existem. Essa é a profundidade da arte, porque quando você tem muita coisa, você não conhece produzir porque você fica perdida nas possibilidades*" (Cristina, professora iniciante/tutorada).

No que se refere as **contribuições do programa** questionamos os professores sobre os efeitos da participação no programa de Tutoria Educacional sobre a sua prática, o Prof. José nos respondeu afirmando ter mudado "*a parte de observar os alunos. Observar melhor como é que se dá o processo de aprendizagem deles, suas dificuldades*" (José, tutorado). O tutor deste professor, que chamaremos de Carlos, após observar suas aulas, concluiu que lhe faltava contextualizar o conteúdo para os alunos, estabelecer as estratégias e objetivos de aprendizagem de suas aulas, bem como quais estratégias de avaliação utilizar e afirmou que, hoje, o professor José "*está em uma crescente*", suas aulas mudaram, seus alunos estão mais envolvidos com a disciplina e se relacionam melhor uns com os outros.

Quando questionada sobre as contribuições da tutoria para sua prática, a Profa. Bruna relatou que quando está planejando as suas aulas relembra o que foi trabalhado na tutoria, as intervenções da tutora, e esclarece que a tutoria não traz respostas prontas às situações problemáticas, os caminhos são construídos conjuntamente.

No processo de elaboração do plano de trabalho da tutoria, Bruna e sua tutora Andréa, escolheram a gestão da sala de aula como foco do trabalho, pois, conforme nos relatou Andréa, e foi confirmado por Bruna, suas principais dificuldades aconteciam no manejo da sala de aula, na gestão da turma: "*Eu sabia planejar. Eu sei como fazer um plano de aula, mas aquela prática na sala de aula de lidar com os alunos... é muito difícil*" (Bruna, professora iniciante/tutorada).

O relato de Bruna sobre a tutoria é muito positivo e destaca a importância de ter um apoio, uma orientação, alguém para ouvi-la e fazê-la perceber aspectos importantes de sua prática:

> O começo é muito difícil. Então, ter alguém para me orientar, para me apoiar, para me ouvir... Porque é difícil você ter alguém para ouvir as tuas dificuldades. Você falar das tuas dificuldades (...) Aí quando eu falo para ela (*referindo-se a tutora*), alguém que a gente está ali se encontrando, que eu falo para ela dessas minhas dificuldades e que ela me mostra um caminho, que me fala uma palavra, puxa vida, eu nem esperava ouvir isso. Eu não tinha visto dessa forma. Então, eu começo a perceber as coisas de uma forma diferente. Então, para mim tem sido muito importante a tutoria. Muito. (Bruna)

Marcelo (2010) atribui ao professor mentor o papel de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, ajudando-o a compreender a cultura escolar e a ela se integrar, não de forma acrítica, mas fomentando comportamentos mais assertivos e transformadores da cultura escolar.

A Profa Cristina, que leciona Artes, não é uma docente iniciante, e, ao contrário dos outros dois entrevistados, não via a necessidade do acompanhamento de um tutor, o que demandou uma intervenção mais cautelosa de Rosa, sua tutora. Quando perguntamos a essa professora como aconteceu seu ingresso na tutoria, a docente respondeu: "*Quase que eu mando a tutora embora no começo, de verdade*". A resistência de Cristina foi sendo vencida conforme avançava o trabalho da tutoria. A construção conjunta do plano de trabalho e as intervenções da tutora, sempre no sentido de sugerir e levar Cristina a refletir, gradativamente foram mudando a opinião dessa docente em relação à tutoria e ao seu próprio trabalho, ao qual a professora Cristina julgava muito bom: "*Como eu falei, eu achava que estava 'bombando'* [risos]" .

Estabelecer mecanismos de desconstrução é um dos princípios necessários à FC de acordo com Imbernón (2010). Na construção do plano de trabalho da tutoria, apesar da segurança de Cristina diante de sua prática, era preciso eleger um foco e a gestão da sala de aula foi a dimensão escolhida para o trabalho na tutoria.

A principal aprendizagem de Cristina na tutoria foi descentrar o trabalho de si mesma e proporcionar maior autonomia aos estudantes "*Porque eu trazia pronto o projeto. Olha, nós vamos fazer isso, isso, uma equipe vai fazer isso, outra pesquisa esse, a gente só vai juntar o quebra-cabeça*". Hoje essa docente percebe que sua postura desestimulava os alunos a participarem das atividades da disciplina e foi a mudança do comportamento dos estudantes a principal evidência da melhoria de suas práticas " (...) *aquele aluno que não falava nada que era quieto passou a participar. Ele verbalizou. Isso para mim foi muito legal. As redações foram passadas. "Professora, lê a minha. Lê a minha". Eles quererem, porque antes não estavam nem aí, sequer entregavam as tarefas".* (Cristina, professora iniciante)

Como pondera Lima (2006), são necessárias algumas condições para a mudança na prática dos professores, entre elas a disposição do docente para "[...] desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo [...]" (LIMA, 2006, p. 53). Nesse sentido, Marcelo (1999) afirma que as crenças e atitudes dos professores só mudam se os docentes perceberem resultados positivos na aprendizagem dos estudantes.

Perguntamos aos três docentes iniciantes quais os pontos positivos do programa e obtivemos as seguintes respostas: o apoio e a orientação oferecidos pelo tutor(a); a possibilidade de refletir sobre as suas práticas e a mudança em sua forma de trabalhar como fatores importantes da tutoria.

Em relação aos fatores negativos, os tutorados afirmaram que o tempo disponível para a realização das sessões foi um complicador. Outra preocupação expressa foi o fim da parceria e a lacuna deixada com a saída dos tutores.

No intuito de melhor compreender os efeitos da participação na tutoria para o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, também ouvimos três tutores.

Perguntamos aos tutores o que consideravam aspectos positivos e negativos da tutoria. Os aspectos positivos citados foram: tratar-se de uma formação customizada, realizada na escola a

partir das experiências e práticas dos professores; voltar-se mais diretamente à aprendizagem dos alunos; causar impacto perceptível na aprendizagem e no comportamento dos alunos; estar se formando ao mesmo tempo em que formava o iniciante; causar mudanças não somente na vida profissional, mas também na vida pessoal e nas relações interpessoais.

Os pontos negativos citados pelos formadores foram: o tempo disponível para as formações; ausência de um espaço próprio para a realização das sessões, o que poderia comprometer sua confidencialidade; o deslocamento do formador e a ausência de uma remuneração adequada; a tutoria ser um programa direcionado apenas aos professores em estágio probatório; o modelo mais recente de formação do formador (par formativo); e a ausência de um acompanhamento dos professores egressos do programa.

Apesar dos pontos negativos do programa, citados pelos tutores e por seus tutorados, concluímos que o Programa de Tutoria Educacional tem alcançado êxito ao favorecer a inserção dos novos docentes da rede.

Considerações finais

A justificativa para estudar o Programa de Tutoria Educacional decorreu do interesse em conhecer as boas práticas de FC existentes no Brasil e entender os fatores que estão associados a seu sucesso dentro do contexto no qual foram concebidas, mas cabe ressaltar que analisar a Tutoria como um programa bem sucedido não implica desconsiderar suas fragilidades e possibilidades de melhoria.

O Programa de Tutoria Educacional trouxe muitos ganhos para a SEMED e para os formadores e professores iniciantes que dele participaram. Entretanto, por se tratar de um programa que promove o atendimento individualizado termina por ter seu alcance reduzido. Hoje, a SEMED/Manaus tem aproximadamente 12 mil professores e 30 tutores para atender aos professores iniciantes e à formação da equipe gestora, o que pode acarretar a intensificação e precarização do trabalho dos formadores.

Outra dificuldade resultante da equação é o número de tutores x número de professores a serem atendidos e o tempo decorrido entre o ingresso na rede e a participação na tutoria. Os docentes que ingressam na rede precisam receber o acompanhamento da tutoria no período de estágio probatório, porém, alguns desses iniciantes irão começar a receber o acompanhamento da tutoria assim que iniciam suas atividades, outros podem ter de esperar dois anos. Na ausência de um compromisso da escola ou de outra ação que acolha o iniciante, esse docente enfrentará sozinho os desafios do ingresso na profissão.

Embora reconheçamos os resultados positivos do programa, é importante pontuar que centrar a FC somente na sala de aula é simplificar o trabalho do professor (DAY, 2001). Soma-se a essa ressalva, a importância de avançar para uma formação mais colaborativa (IMBERNÓN, 2010), que envolva toda a escola e contribua para a socialização do iniciante, pois, como sugere Day (2001, p. 211): "Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais da sala de aula e das escolas".

Também merece atenção da gestão do programa a ampliação da tutoria para a escola. Embora aconteça fisicamente na escola, o programa tem falhado na intenção de integrar-se ao contexto escolar como um todo.

Potencializar um processo formativo mais coletivo e colaborativo pode ser um caminho para maximizar o trabalho dos tutores, que poderia envolver todos os iniciantes de uma escola. A construção de um coletivo de trabalho na escola, que se apoie mutuamente após o fim da participação na tutoria e que acolha os novos iniciantes pode ser uma ferramenta importante para a continuidade do desenvolvimento profissional dos professores e da escola.

Referências

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.* Porto Editora.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL (n.d). *Guia de Tutoria de Área.* http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-area_livro2_v13.pdf.

MARCELO, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa.* Editora Porto.

IMBERNÓN, F. (2010). *Formação Continuada de Professores.* Artmed.

LIMA, E. F. (org). (2006). *Sobrevivências no Início da Docência.* Líber Livro Editora.

MARCELO, C (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Form. Doc., Belo Horizonte, 02 (03), 11-49.* http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br.

VAILLANT, D., & MARCELO, C. (2012) *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.* Editora UTFPR.

OS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM BOA VISTA, RORAIMA E SEUS APONTAMENTOS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Ediane Sousa Miranda Ramos[1]
Ivanise Maria Rizzatti[2]
Denis Castro Pereira[3]
Jacqueline Godoy de Oliveira[4]

Introdução

Vivemos em um mundo em que entender a Ciência e a Tecnologia (C&T) tem sido uma exigência da sociedade contemporâneo. Em diferentes tempos, lugares e circunstâncias os sujeitos buscam avaliar diferentes fatos, fenômenos e métodos, para que possam garantir precisão e confiabilidade no que se observa. Nesse sentido, indiscutivelmente em nossa sociedade, com o advento das tecnologias, fez surgir um novo cenário, no qual tem exigido respostas e soluções para os mais diversos problemas, fazendo surgir e necessidade de desenvolver um ensino potencialmente significativo, capaz de contribuir com a promoção de indivíduos alfabetizados cientificamente, capazes de tomar decisões responsáveis.

Nesse intuito a questão que norteia a pesquisa é: Qual a percepção dos professores dos anos iniciais sobre a Alfabetização Científica (AC)? Desse modo o estudo buscou descrever a percepção dos professores sobre a AC. Utilizando a metodologia de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico e de campo. Sendo utilizado para a coleta de dados a aplicação de um questionário com o público de 15 professores do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Boa Vista-RR.

O grupo de professores pesquisados tinham idade entre 35 a 52 anos, e tempo de docência de 8 a 22 anos. Durante o processo de análise das respostas foi possível averiguar que os professores desconheciam acerca dos pressupostos da Alfabetização Científica e associam a abordagem as funções da alfabetização tradicional, onde preconiza que o ato de ler é associado a codificação e decodificação e escrita.

Portanto, diante do exposto, pode-se constatar a necessidade de desenvolver dentro do contexto escolar um ensino que objetiva a promoção da alfabetização científica, de maneira que o docente assuma a função de mediador na aprendizagem dos estudantes. Como aponta Chassot (2003), que ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico é aquele incapaz de uma leitura do universo.

[1] Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências da UERR. Professora na Prefeitura Municipal de Boa Vista RR. E-mail: edianesousa147@gmail.com
[2] Doutora em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: niserizzatti@gmail.com
[3] Graduado em Licenciatura em Educação Física. E-mail: dns.castru@gmail.com
[4] Picopedagoga pela FARES e docente na prefeitura de Boa Vista RR, E-mail: godoyjack.rr@gmail.com

Referencial teórico

Pressupostos Teóricos da Alfabetização Científica

Os avanços científicos e tecnológicos mostram-se cada vez mais presente no cotidiano da população. Neste cenário, o crescimento demasiado da C&T, requer a urgente necessidade de formação de cidadãos capazes de decidir compreender as interações da ciência e tecnologia e também construir e um posicionamento crítico sobre os resultados maléficos ou benéficos advindos deste crescimento.

Nesse contexto, Rocha e Fachín Terán (2010) destacam que a humanidade se beneficiou com os avanços e descobertas provenientes da C&T, pois este avanço, contribuiu com o aumento na qualidade e expectativa de vida da população. Bazzo (1998) corrobora com os autores sobre as contribuições da C&T para a humanidade, mas ressalta que esta relação se encontra articulada com questões sociais, éticas e políticas e que requer observância:

> É inegável a contribuição que a ciência e a tecnologia trouxeram nos últimos anos. Porém, apesar desta constatação, não podemos confiar excessivamente nelas, tornando-nos cegos pelo conforto que nos proporcionam cotidianamente seus aparatos e dispositivos técnicos. Isso pode resultar perigoso porque, nesta anestesia que o deslumbramento da modernidade tecnológica nos oferece, podemos nos esquecer de que a ciência e a tecnologia incorporam questões sociais, éticas e políticas (BAZZO, 1998, p.142).

Assim, é possível afirmar, que atrelado a esses avanços científicos e tecnológicos, nasce a urgente necessidade da formação de uma sociedade capaz de compreender a C&T de forma crítica e transformadora, levando em conta os aspectos de seu contexto social, para a percepção junto à sociedade.

Com isso, para a sociedade contemporânea, a promoção de condições para o acesso e apropriação do conhecimento científico, torna-se necessária, pois amplia a garantia da participação do cidadão no processo de comunicação democrática, consciente e responsável. Pois para que o conhecimento científico possa ser facilitado, faz-se indispensável a imersão em uma cultura científica. Bueno (2010) enfatiza que:

> [...] democratizar o acesso ao conhecimento científico e estabelecer condições para a chamada alfabetização científica. Contribui, portanto, para incluir os cidadãos no debate sobre temas especializados em que podem impactar sua vida e seu trabalho, a exemplo de transgênicos, células troncos, mudanças climáticas, energias renováveis e outros itens. (BUENO, 2010, p. 05).

Corroborando com este pensamento, Cachapuz et. al. (2011, p. 20) afirma que: [...] é necessário fomentar e difundir a AC em todas as culturas e setores da sociedade [...], a fim de "aperfeiçoar a participação dos cidadãos na tomada de decisões e na aplicação dos novos conhecimentos".

Diante do exposto, ter acesso, apropria-se e participar na tomada de decisões em que envolve a C&T no cotidiano dos cidadãos, vai ao encontro da perspectiva do renomado educador Paulo Freire, ao considerar o conceito de alfabetização de maneira ampliada, levando em conta a necessária compreensão crítica do ato de ler não apenas a palavra, mas também, e essencialmente, o mundo (FREIRE, 1987), o que permite a ascensão do sujeito, ser pensante, transformador, criador, ser histórico e social.

Tal prática no entendimento de Freire (1994) propõe que a alfabetização não pode apenas se configurar como um jogo, onde agimos mecanicamente juntando letras, este processo vai muito além de ler apenas palavras. É o que destaca Chassot (2011, p. 62) "seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo e, preferencialmente, transformá-lo para melhor".

A partir destas colocações, o que se entende por AC? Quem é o alfabetizado cientificamente? Neste contexto Chassot (2003, p. 91) atribui a "a Alfabetização Científica como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida". Já nos estudos de Cascais, Ghedin, Terán (2011), a AC se estabelece quando os sujeitos passam a compreender as descobertas científicas e a colaborar e envolver-se de maneira fundamentada nas decisões que afetam a sua vida de modo geral.

Considerando os estudos de Sasseron e Carvalho (2008) o processo da AC, encontra-se atrelado a três aspectos relevantes:

> [..] a compreensão básica de termos e conceitos científicos fundamentais, a compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática e o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente (SASSERON E CARVALHO, 2008, p. 335).

Para Marques e Marandino (2018, p.2) a AC "trata-se de um processo, vale ressaltar – é contínuo e permanente, transcendendo a instituição escolar". Neste contexto a AC pode ocorrer em diferentes espaços além do Espaço Formal já bastante conhecido "a escola", para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) espaços como museus, parques, exposições, feiras e clubes de ciências podem estar articulados ao processo de ensino e aprendizagem que visem a AC.

Partindo dos posicionamentos sobre o conceito e onde a AC acontece, a indagação recai agora sobre quem seria o alfabetizado cientificamente? Para Chassot (2003, p. 91) "ser alfabetizado é saber ler a linguagem que está escrita a natureza". Sendo assim o autor enfatiza que o alfabetizado cientificamente deva entender a Ciência, pois esta facilita a contribuição e prevenção das transformações que possam ocorrer na natureza, desta forma terá condições para fazer com essas transformações possam conduzir a uma melhoria na qualidade de vida.

Considerando estas colocações, Cascais e Terán (2015) em seu livro Os espaços Educativos e a Alfabetização Científica no Ensino de Ciências, reforçam esta "visão de leitura em que está escrita a natureza ou leitura de mundo" expressada por Chassot (2003) ao ressaltarem que:

> O que significa fazer uma leitura de mundo? A nosso ver, significa compreender a natureza e as interferências do ser humano sobre ela; compreender de que forma se pode melhorar o ambiente em que vivemos; compreender como as

> descobertas científicas modificam a vida humana, se introduzir nos conhecimentos sobre as ciências para melhora a vida pessoal e a dos outros. (CHASSOT, 2003, p. 45)

Fortalecendo esses pressupostos, pode-se aferir em linhas gerais, a urgente necessidade dos indivíduos em adquirir e possuir os conhecimentos necessários para compreender os aspectos científicos que envolvem a sociedade e sua realidade. Sendo estes conhecimentos científicos, imprescindíveis para o exercício e formação da cidadania, para que possam ir além ao envolver-se com as funções sociais, mudanças de atitudes e valores.

Nesta perspectiva, repensa-se sobre a importância da abordagem da AC no Ensino de Ciências, refletindo sobre algumas questões: De que forma a AC deve ser trabalhada? quais recursos devem ser utilizados pelos professores em suas aulas? quais as possibilidades de inovações para despertar a atenção dos alunos para os assuntos da Ciência a fim de ampliá-la em práticas do seu cotidiano? Qual o papel do professor nesse cenário? Sendo assim, a seguir será feita uma breve discussão sobre as referidas indagações.

Alfabetização Científica no contexto do Ensino de Ciências

Em uma breve análise sobre o contexto em que se insere o Ensino de Ciências, até a metade do final da década de 50, o panorama internacional do desenvolvimento deste ensino, era pautado no desempenho e na formação de especialistas, nas áreas de Engenharia, Física, Química e Biologia, com objetivo central para as disciplinas específicas. De acordo com Carvalho (2017) o conhecimento era pensando como produto final, os conceitos, leis e fórmulas eram transmitidos de forma direta pela exposição do professor e os alunos absorviam de maneira passiva.

A partir da década de 60, essa visão passou a ser contestada e começou a dar lugar a uma concepção em prol de uma Educação Científica, explicitada na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61. De acordo com Krasilchik (2000, p. 86) na referida lei "o cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim capaz de tomar decisões com base em informações dados".

A partir da década de 80, intensificou-se a busca pela redemocratização e novas formas de ensinar Ciências, tendo posteriormente a criação de leis educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que ressalta a importância da formação comum indispensável para o exercício da cidadania. Posteriormente outros documentos foram criados entre estes os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN´S e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla para o Ensino de Ciências, a compressão de elementos que envolvam a C&T favorecendo o Letramento Científico.

Com relação ao termo Letramento Científico, encontra-se contemplado nos pressupostos da BNCC (2017), e este termo volta-se a capacidade adquirida pelos alunos para a compreender e interpretar do mundo a sua volta, assim como agir neste para a solução de problemáticas que possam surgir no seu cotidiano.

Assim, a educação ocupa na sociedade humana um papel primordial, pois por meio dela é possível a aquisição de conhecimentos que serão necessários para a interação com o mundo, sobretudo em uma sociedade dominada pela C&T. Nestes termos, Cachapuz et.al. (2011), salienta que, especialistas da área do ensino, apontam que a AC se tornou uma condição imprescindível e essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, também em curto prazo.

Para tanto, a fim de delinear a Ciência sob um viés crítico, faz-se necessário que o indivíduo se aproprie cuidadosamente de aspetos relacionados, à aplicabilidade de conceitos científicos envolvidos em questões da realidade, e não meramente o desenvolvimento de saberes. Como poderá Chassot (2003), que para a realização de um Ensino de Ciências, no qual esteja mais vinculado à realidade do educando, é indispensável a organização de ações e atividades que permite a participação dos indivíduos nas questões das ciências. Para resolver as situações problemas na sociedade.

Como reforça, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) dentro do cenário em que se insere o Ensino de Ciências voltado a uma verdadeira AC, deve levar em consideração a superação do senso comum pedagógico, que se encontra impregnado no ensino e aprendizagem. A partir deste senso comum de acordo com os autores, o Ensino de Ciências acaba sendo tratado de maneira simplista, o que repercute na forma como vem sendo apropriado o conhecimento científico pela maioria dos estudantes.

Os autores supracitados destacam ainda como imprescindíveis, a superação das insuficiências do livro didático e um olhar atento aos novos meios e espaços além da sala de aula para enriquecer a aprendizagem em Ciências. Nesse viés Lorenzetti e Delizoicov (2001) apresentam a adoção de novas metodologias e novos espaços que possam favorecer a chamada AC, e desta forma apontam que sua promoção está vinculada:

> [...] a distintas metodologias de ensino, principalmente com uso de sequências didáticas, organizadas com base nos três momentos pedagógicos, no ensino por investigação, pela pedagogia histórica crítica, entre outras. A utilização de recursos didáticos como filmes, jogos, atividades experimentais, tecnológicas de comunicação e informação, teatro, música e outros, estão presentes na organização das sequências didáticas, sempre colocando o aluno como protagonista na construção do conhecimento científico. (LORENZETTI E DELIZOICOV, 2001, p. 53).

Nesta perspectiva, para que a AC aconteça, deve-se propiciar a busca de um ensino que promova a aprendizagem significativa dos alunos, na pretensão da formação de cidadãos cientificamente críticos, capazes de tomar decisões responsáveis em temáticas que envolvem a C&T. Para este percurso, encontra-se a figura do professor, que de acordo com Viechenenski e Carletto (2013, p. 20):

> [...] Está em suas mãos a possibilidade de ajudar a criança a desvendar o mundo físico e social, bem como a tarefa de instigar a curiosidade e o encantamento pela área científica. O desafio dos docentes está em propiciar um ensino que estimule os estudantes, que aguce e reforce a sua curiosidade, o gosto pela participação e o desejo de aprender.

O professor tem seu papel significativo, pois ao atuar como mediador neste processo possibilita as aproximações dos conteúdos trabalhados com os temas sociais relevantes. Essas aproximações podem contribuir para que os estudantes sejam capazes de estabelecer e fazer relações com os aspectos históricos, sociais, culturais e tecnológicos relacionados ao tema, contribuindo para a construção cidadã de um sujeito crítico, transformando com isso, o cenário de um ensino onde, "a forma descontextualizada do ensino de ciências praticado nas escolas faz com que muitos conceitos científicos se transformem em palavreados tomados de meros ornamentos culturais repetidos pelos alunos" (SANTOS, 2007, p.481).

Assim, o professor de posse dos conhecimentos necessários pode mediar do processo de aprendizagem e potencializar a transformação de um ensino engessado e memorístico, desconexo com a realidade no qual os indivíduos estão inseridos. Corroborando com essa afirmativa Carvalho (1998) aponta que a estruturação de que o Ensino de Ciências tem sido reduzido à difusão de conceitos prontos, devendo, portanto, assumir novas posturas, frente aos avanços e transformações da sociedade.

Metodologia

A metodologia científica é a possiblidade de proporcionar um entendimento e análise do mundo por meio da construção do conhecimento. E esse conhecimento só é possível quando o pesquisador transita pelos caminhos do saber.

Garcia (2015), afirma que a metodologia constitui o "caminho de estudo a ser percorrido" e a ciência com "o saber alcançado", ou seja, o processo metodológico constitui a trajetória explorada para a efetivação da pesquisa. Em síntese "ao analisar um fato, o conhecimento científico não apenas trata de explicá-lo, mas também busca descobri suas relações com outros fatos" (GALLIANO, 1986, p.26).

Visando atingir o objetivo da pesquisa, a metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico e de campo. De acordo com Minayo (2001), 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.

Nesse contexto, foi aplicado um questionário misto, com 6 questões fechadas e 3 questões abertas voltada ao público de 15 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Boa Vista-RR. O questionário utilizado buscou investigar a percepção dos professores sobre a AC, para que a partir dos dados coletados e analisados, fosse possível a construção e realização de uma Oficina Pedagógica acerca da temática, na perspectiva de contribuir para a aquisição e ampliação dos conhecimentos pelos docentes acerca da AC, de seus pressupostos teóricos e potencialidades dentro do Ensino de Ciências.

Análises e resultados

Conforme análise e discussão dos resultados, a pesquisa foi realizada com 15 professores, do sexo feminino, que tiveram por motivos éticos da pesquisa, suas identidades preservadas, e foram identificados pela inicial P (professor e a respectiva numeração de 1 a 15). De acordo com os dados coletados e analisados, os docentes tinham idade entre 35 a 52 anos, sendo o tempo de docência no Ensino Fundamental de 30% dos professores com mais de 15 anos de regência e 70% menos de 15 anos.

Quando indagamos se os professores conheciam sobre os aspectos teóricos e práticos da Alfabetização Científica, obtivemos os seguintes resultados: 53,8% dos entrevistados afirmaram que conheciam sobre a abordagem, visto que os aspectos da Alfabetização Científica vêm sendo difundida e pesquisada amplamente, podendo ser encontrada nos diferentes documentos legais que regem o ensino, dentre estes a BNCC, que reflete e orienta para o desenvolvimento de questões do Letramento Científico (LC) e Alfabetização Científica (AC), preconizando que os conhecimentos científicos capazes de explicar questões do entorno e da realidade no qual os indivíduos estão inseridos.

No que refere a imersão da BNCC no contexto da Educação Científica, apresenta que:

> ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018. p. 323)

Quando questionados sobre: O que é Alfabetização Científica? Pode-se constatar que 70% dos professores ainda associam os objetivos e características da AC aos aspectos de uma alfabetização tradicional, como o ato de ler e escrever, 30% conhece de modo incipiente sobre o assunto. Isso pode ser percebido, a partir das seguintes respostas: P1; P2, P3 e P8: "apontaram que não sabiam responder a pergunta"; o P11, P12, P13, P14 e P15 , reduziram a AC em: "conhecimento"; " usar a ciência" e "um conjunto de práticas sociais"; o P10 disse que "Eu creio que deve ser uma alfabetização associada à capacidade de compreensão da ciência e a tecnologia"; o P9 "É a capacidade de ler e interpretar os acontecimentos científicos do seu meio intervindo e resolvendo problemas da sua realidade" ; o P5: "É compreender a ciência e suas tecnologias e não só se basear na leitura e escrita"; o P7 afirmou ser: "Uma maneira de alfabetizar diferente, de uma forma mais concreta através de experiências"; o P6, "Acredito que seja o aproveitamento de todo conhecimento que a criança já trás das suas pequenas experiências, voltado para sua alfabetização ato de ler e escrever".

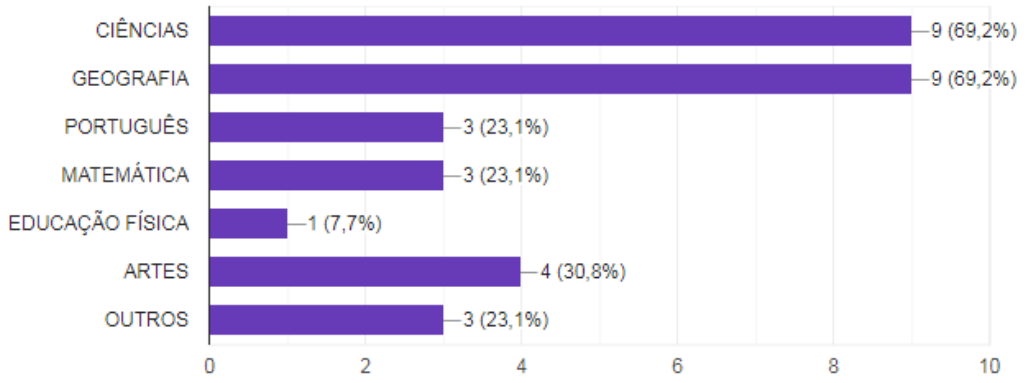
A partir das respostas dadas, pode-se afirmar que estes docentes desconhecem os aspectos teóricos e práticos da Alfabetização Científica. Nas palavras de Teixeira (2010), o conhecimento é fator fundamental para conquistar uma educação de qualidade, logo só será possível construir o conhecimento se este estiver pautado com uma educação comprometida e realmente construtiva.

Apenas o P4, P9 e P10, aproximaram suas respostas do entendimentos da AC dentro do Ensino de Ciências, com as respostas: P4 ": disse que "É desenvolver habilidades e competências nos alunos que propiciem condições para que ele compreenda cientificamente e de forma critica os conteúdos dos assuntos trabalhados, deixando de lado a decoração de formulas"; o P9 afirmou: "O aluno aprender através de ensino significativo , onde ele consiga fazer leitura de mundo e não apenas decodificar, mas é ensinar de forma que se torne um aluno crítico e capaz de ver e compreender a realidade em que vive" e o P10 disse que é: "E levar o conhecimento para ser questionado tornando o ser pensante e crítico". Esses entendimentos podem ser corroborados com os apontamentos de Freire (1996), que afirma que o processo de educação está intimamente relacionado com o conhecimento crítico da realidade. Ainda de acordo com Freire (1988, p.111), a alfabetização não pode ser a simples transmissão e decodificação de informações, mas, "implica em uma auto formação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto".

Quando questionados sobre a possibilidade de trabalhar a AC nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 20% não souberam responder, 30% disseram não ser possível alcançar a AC e 50% apontaram que é possível trabalhar com a AC desde cedo. Corroborando com essa afirmativa, Chassot (2003), explica que se fará AC quando o Ensino de Ciências, em qualquer nível, contribuir para a compreensão de conhecimentos. Viechenenski e Lorenzetti (2012), afirmam que o ensino de ciências e a iniciação a AC nos anos iniciais, "favorecem a elaboração dos primeiros significados sobre o mundo, ampliando os conhecimentos dos alunos".

Logo depois quando questionados sobre a participação dos entrevistados se já haviam participado de alguma formação sobre a AC: 30,8% informaram que sim, enquanto 69,2% informaram que não, nesse ponto, esses dados revelam a necessidade de capacitação e formação continuada dos professores.

Seguidamente quando questionados sobre em quais disciplinas é possível trabalhar aspectos da AC, obteve-se os seguintes dados:



Fonte: acervo da autora, 2019.

De acordo com as respostas coletadas 69,2 %, responderam que é possível trabalhar a AC nas disciplinas de ciências e geografia, esses dados demonstraram a ausência de conhecimentos sobre a perspectiva interdisciplinar do Ensino de Ciências e da AC. Conforme estudos propostos por Auler e Delizoicov (2006); Leal e Gouvêa (2002). Destacam também que a AC é constituída como um processo que possibilita a compreensão dos significados das ciências, instituindo-se como uma forma do estudante expandir seus conhecimentos, sua cultura, como cidadão inserido na sociedade.

Quando perguntados sobre se gostariam de conhecer e trabalhar com a AC dentro do contexto escolar. Nesse questionamento os professores foram unânimes demonstraram interesse em conhecer sobre os pressupostos teóricos da AC, bem como compreender as perspectivas e possibilidades de trabalho no contexto escolar.

Na visão de Driver et.al (1999) a aprendizagem das ciências envolve inserir o aluno em um mundo de significados novos. Desse modo, o professor necessita ter domínio dos aspectos da AC, apresentar um modo diferente de pensar, ver e explicar o mundo, estar inserido em uma cultura científica.

Acerca desses pressupostos Sasseron (2015), propõe como abordagem didática, o Ensino por Investigação, que busca que o professor coloque em prática habilidades que ajudem os alunos a resolver problemas conferidos a eles, tendo que interagir com seus colegas, com os materiais à disposição, com os conhecimentos já organizados e existentes.

Portanto, cabe destacar que além de possibilitar uma aprendizagem que promova um ensino interdisciplinar e contextualizado. O Ensino por Investigação constitui um encaminhamento metodológico relevante para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos estudantes no Ensino de Ciências para a promoção da AC e também espera-se que o professor deixe de ser o protagonista do conhecimento e assuma a figura de mediador do ensino e passe a valorizar as pequenas ações do trabalho dos estudantes e compreenda a importância de colocá-las em destaque como, por exemplo, os pequenos erros e/ou imprecisões manifestados pelos estudantes, as hipóteses originadas em conhecimentos prévios e na convivência de sua turma, as relações em desenvolvimento.

Considerações finais

Hoje tem-se discutido sobre a importância em se formar cidadãos críticos e atuante na sociedade, especialmente nos assuntos que envolvem a Ciência e Tecnologia. Diante disso, acredita-se que a Alfabetização Científica vem ao encontro dessa perspectiva, porém, para que isso aconteça faz-se necessário que a comunidade escolar se aproprie de contextos teóricos e práticos que envolvam a aprendizagem eficaz, cidadãos pensantes e transformadores, capazes de tomar decisões responsáveis assumindo o protagonista da própria história.

Nesse sentido, os resultados apontaram que os professores de uma escola municipal de Boa Vista-RR, ainda possuem uma visão restrita e simplista sobre a AC, limitando-a meramente na capacidade de interpretar os conhecimentos e a aquisição de conceitos científicos

descontextualizados, da realidade dos estudantes. Nessa trajetória, o pressuposto de que a AC, constitui um dos objetivos do Ensino de Ciências, trata-se de promover mudanças do pensamento desmistificando conceitos, que nos leva a repensar novas posturas diante do ensino das Ciências e sua relevância no processo de formação do aluno para cidadania.

Portanto, mediante essa realidade faz-se necessário a aquisição de novos conhecimentos e a organização dos já existentes, sobre aspectos teóricos e práticos que embasam a AC no Ensino de Ciências. Com isso, aponta-se para o desenvolvimento de ações como a formação continuada, organização de projetos, formação pedagógica entre outros mecanismos capazes de potencializar o trabalho. Outra contribuição sugere para o desenvolvimento de um Ensino por Investigação como abordagem didática, pois de acordo com Sasseron e Carvalho (2011) este tipo de ensino possibilita que o professor coloque em prática habilidades que ajudem os alunos a resolver problemas conferidos a eles, tendo que interagir com seus colegas, com os materiais à disposição e com os conhecimentos já organizados e existentes.

Referências

BUENO, W. C, 2010, p. 1-12. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Inf. Inf.,** Londrina, v. 15.

BRASIL. Ministério da Educação, 1961, Seção 1, Página 11429. Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília.

_____. Ministério da Educação, 1996, Lei nº. 9394, 20 de dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica , 2017, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília.

CACHAPUZ, A.; GIL-PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P.; PRAIA, J.; VILCHES, A, 2011, **A necessária renovação do Ensino das Ciências.** 3.ed. São Paulo: Cortez.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de, 2017, **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Fachín Augusto, 2015, **Os espaços educativos e a alfabetização científica no ensino fundamental.** Manaus: Editora & Gráfica Moderna.

CHASSOT, A, 2003, **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijui.

CHASSOT, Á, 2011, **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 5 ed. Ijuí: Unijuí.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J; PERNAMBUCO, M, 2011, **Ensino de Ciências Fundamentos e Métodos.** 4 ed. São Paulo: Cortez.

DRIVER, R. et al, 1999, **Construindo conhecimento científico na sala de aula**. Revista Química Nova na Escola, n. 9. Maio. Disponível em: <http://qnesc.sbq.orb.br/online/qnesc09/aluno.pdf>. Acesso em: 15 de Jun. 2020.

FREIRE, P, 1988, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez.

FREIRE, P. 1996, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

GALLIANO, A.G, 1986, **O método científico: teoria e prática**. São Paulo: Harbra.

KRASILCHIK, M, 2000, v. 14, n. 01, p. 85-93, Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectiva**.

LEAL, M. C; GOUVÊA, G, 2002, **Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu.** Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n. 1, Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmj.br/seer/index.php/ensaio/article/view/115/166>. Acesso em: 15 de Jun. 2020.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV,2001, v. 03, n.01, p.45-61 Demétrio. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno; MARANDINO, Martha, 2018. Alfabetização científica e espaços não formal: diálogos possíveis. **Educ.Pesqui,** São Paulo, v. 44, e170831.

SASSERON. H.L.; CARVALHO, A.M.P, 2008, v. 13 (3), p. 333-352, Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: A proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em ensino de ciências**.

SASSERON. H.L.; CARVALHO, A.M.P, 2011, v.16 (1), p. 59-77**Alfabetização Científica: Uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências.**, 2011.

TEIXEIRA, E, 2010, **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** 7 ed. Petrópolis, RJ; Vozes.

VIECHENESKY, Juliana Pinto; CARLETTO, Marcia. 2013, Por que e para quê ensinar ciências para as crianças. **R. Bras. de Ensino de C&T**., v. 6, n. 2.

OS SABERES MUSICAIS E AS TIC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Adelson Aparecido Scotti[1]

Apresentação

No percurso da história, o homem criou e se apropriou de diversas ferramentas tecnológicas que, de alguma forma, mudaram o seu modo de ser. Nesse sentido, Kenski (2007) relata que a evolução social do homem também esteve ligada às novas tecnologias presentes nos diversos períodos da história, e que "o avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente 'novas tecnologias', cada vez mais sofisticadas". (KENSKI, 2007, p. 21)

Nesses últimos anos, as pessoas estão vivendo um momento intenso proporcionado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A Internet, por exemplo, conecta as possibilidades digitais, em formatos de textos, gráficos, áudios, vídeos e imagens, que favorecem o acesso às informações existentes no espaço virtual. As relações entre sujeitos e informações advindas dessas incursões estão desvelando formas variadas de pensar e aprender.

Na área da Educação, Ferrerio (2015, p. 26, tradução nossa), observa que "a velocidade do desenvolvimento tecnológico aumentou a presença das tecnologias em todas as áreas da vida cotidiana e está transformando logicamente o sistema educacional em todos os níveis da educação." Por esse motivo, "na sociedade da informação, a educação tem seu papel transformado e as estratégias de ensino e aprendizagem se modificaram para atender às novas demandas educativas." (SILVA; CAFÉ; CATAPAN, 2010, p.101).

As demandas profissionais contemporâneas vêm exigindo habilidades e saberes para atuação no mercado de trabalho, diferentes de períodos anteriores. Especificamente na área da Música em interface com a Pedagogia, a Educação Musical, tem se debruçado na temática, fomentando reflexões sobre a atuação frente a diversas situações e possibilidades de ensino da música. Consequentemente, a produção de pesquisa acerca do ensino e aprendizagem da música tem gerado propostas curriculares diversas para os cursos de formação de professores de música como forma de atender as necessidades nos variados campos de atuação desse profissional na sociedade brasileira (PENNA, 2010; ARAÚJO, 2006; QUEIROZ e MARINHO, 2005; BELLOCHIO, 2003a, 2003b; DEL BEN, 2003; MATEIRO, 2003).

No âmbito da educação básica brasileira, o ensino da música no século XX é delineado nas esferas institucionais mediante políticas públicas, em certa medida influenciadas por transformações musicais e culturais da sociedade e por movimentos difundidos em outros países. Com a criação da Superintendência de Educação Música e Artística (SEMA) e a designação do

[1] Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosario (Argentina). Mestre em Artes/Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor do curso de Licenciatura em Música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE). Correio eletrônico: adelson.scotti@ifsertao-pe.edu.br

Canto Orfeônico como obrigatório nas escolas a partir da década de 1930, a institucionalização do ensino de música na educação básica é decretada (BEYER, 1994). Depois de três décadas, "o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60" (BRASIL, p. 22, 1997). Nesse momento, novas propostas pedagógicas para o ensino da música foram ofertadas.

Na década de 1970, a LDB 5.692/71 estabeleceu o ensino da música como conteúdo da disciplina Educação Artística, obrigatória na escola. Com a Lei, universidades criaram cursos de formação de professores de Educação Artística, de caráter polivalente, para atuarem nas diferentes linguagens artísticas (Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música) (PENNA, 2003, 1995). Esse cenário persistiu até a promulgação da LDB 9.394/96, reconfigurando a proposta do ensino de Arte, excluindo a nomenclatura Educação Artística e determinando o ensino das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conteúdos específicos e não mais em caráter polivalente nos diversos níveis da educação básica.

O cenário proporcionado pela LDB 9.394/96 para o ensino de música na educação básica, somado ao contexto tecnológico atual, fez emergir um professor capaz de mediar tecnologias e conteúdos. De certo modo, os cursos de licenciatura em música buscaram se adequar ao momento histórico para, ao mesmo tempo, trabalhar os conteúdos e oferecer novas possibilidades pedagógicas aos futuros professores. O presente artigo busca analisar os saberes musicais e as TIC no processo de formação de professores de música. Para tanto, serão apresentados os conceitos de formação de professores, saberes docentes e TIC a fim de entender como as instituições formadoras articulam os conhecimentos e pedagogias no processo de formação desses profissionais. Em seguida, será discutido como a Música se apoderou das tecnologias de cada momento histórico e a incursão das TIC na Educação de modo geral e na Educação Musical. Por fim, propostas pedagógicas de utilização das TIC no ensino de conteúdo musicais e os benefícios proporcionados a partir desses recursos.

Sobre a formação de professores e saberes docentes

Historicamente, a formação docente no Brasil remonta ao final do século XIX com a criação das Escolas Normais. De acordo com Schaffrath (2008), as Escolas Normais teriam sido inspiradas no modelo educacional europeu, em nível secundário, com o objetivo de formar professores para a instrução no ensino primário. Na década de 1930 surgem os primeiros cursos de Licenciatura com a criação da Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), e outros projetos de universidades e cursos de licenciaturas (GUEDES; FERREIRA, 2002).

No ano de 1986, o Conselho Federal de Educação brasileiro aprovou o Parecer n. 161, objetivando a reformulação do curso de Pedagogia, permitindo que esses cursos oferecessem a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Somente com a LDB 9.394/96, passou a exigir a formação em nível superior para atuação na educação básica, com prazo de dez anos para sua implantação (GATTI, 2010). A partir desse momento, os estudos sobre formação

docente foram ampliados e, de acordo com García (1999), enquanto área de investigação, se consolidou, sendo capaz de analisar os problemas específicos da sua estrutura conceitual.

O tema Formação de Professores vem sendo pesquisado há décadas e discute a problemática na construção das propostas de formação nos cursos de licenciaturas (TANURI, 2000; GARCÍA, 1999; ALVES, 1992; MARQUES, 1992; BRAGA, 1988; CANDAU, 1987). García (1999), entende que a formação de professores é fundamental na medida em que a didática contribui para uma melhor qualidade do ensino.

Uma corrente de pesquisa localizada na América do Norte e na maioria dos outros países de cultura anglo-saxônica, e posteriormente ampliando para movimento internacional, iniciou os estudos relacionados à profissionalização da educação e dos professores (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13). A profissionalização do ensino constitui maneiras de buscar políticas educativas, reformas institucionais e novas ideologias da formação e do ensino. Assim, a epistemologia da prática profissional se encontra no centro das discussões. A definição epistemológica da prática profissional é dada por Tardif (2000, p. 10) como sendo "[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas". O que distingue as profissões das outras ocupações é o saber em sentido amplo, que abarca os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes. Assim, é possível entender a distinção das profissões das outras ocupações a partir de três aspectos. Primeiro, os profissionais se apoiam em conhecimentos especializados e formalizados por meio de disciplinas científicas. Segundo, essa distinção também pode ser observada como um processo formativo demorado e em nível superior. Por fim, os conhecimentos são moldados para a solução de problemas concretos (TARDIF, 2000).

Dentre as contribuições do movimento de profissionalização dos professores é possível identificar os diversos saberes específicos que caracterizam a profissão, seja no momento da formação ou no próprio cotidiano nas escolas. Tardif (2010, p. 36) define os saberes docentes "[...] como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Desse modo, os saberes docentes são classificados por Tardif (2010) em quatro tipos: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os *saberes da formação profissional* são os saberes transmitidos pelas instituições de ensino de formação de professores. Constituem como um conjunto de saberes da formação profissional os saberes pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino legitimados cientificamente e transmitidos durante o processo de formação. Os *saberes disciplinares* correspondem aos campos de conhecimentos diferentes das ciências da educação e dos saberes pedagógicos oferecidos pelas instituições formadoras de professores por meio de componentes curriculares como, por exemplo, matemática ou história. Os *saberes curriculares* podem ser representados pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos e selecionados pelas instituições como modelos da cultura erudita, dito de outra forma, são os programas escolares. Por fim, os *saberes experienciais* são os decorrentes da própria atividade docente, baseados no cotidiano escolar e resultantes do conhecimento desse meio, incorporando-se às experiências individuais na forma de *habitus* e habilidades (TARDIF, 2010, p. 36-40).

Na perspectiva de profissionalização e saberes docentes, verifica-se a problemática do modelo universitário de formação de professores. Para Tardif (2000), os cursos de formação de professores são pensados seguindo uma lógica aplicacionista do conhecimento, ou seja, "[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para 'aplicarem' esses conhecimentos" (TARDIF, 2000, p. 18). Desse modo, muitos alunos, após terminarem suas formações, se deparam com uma realidade diferente daquela que foi apresentada durante o curso e o conhecimento adquirido não se aplica bem ao cotidiano.

Para além, outros problemas são identificados nessa lógica. O modelo aplicacionista é concebido a partir de uma lógica disciplinar, ao invés da lógica profissional, voltada para o cotidiano do professor. Seguindo a lógica disciplinar, observa-se uma fragmentação e especialização dos conteúdos. Muitas vezes as disciplinas não têm relação umas com as outras, sendo autônomas e de curta duração, o que, de maneira geral, afeta muito pouco o conhecimento dos alunos. Ainda, a lógica disciplinar leva em conta as questões do conhecimento em detrimento às questões da ação. Nesse modelo, "[...] o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas" (TARDIF, 2000, p. 19).

O outro problema apresentado pela lógica aplicacionista, segundo Tardif (2010), é conceber os alunos como "espíritos virgens" desconsiderando suas crenças e representações, ou seja, desprezando seus conhecimentos e as experiências anteriores ao ensino. Se restringe, portanto, aos conhecimentos proposicionais e informações, mas sem assimilá-las e processá-las. Para o autor, os processos de assimilação e processamento das informações acompanham os alunos docentes em formação durante a vida, pois fazem parte da história individual e profissional.

As TIC e o currículo na formação de professores

A utilização de recursos provenientes das TIC tem sido explorada nas últimas décadas, desde o final do século XX. Cabero (2001, p. 21) observa que a "historia de las civilizaciones es en cierta medida la historia de sus tecnologías, y nunca hasta la fecha había existido una relación tan estrecha entre las tecnologías y la sociedad, y nunca la sociedad se ha visto tan influenciada por las diferentes tecnologías".

O conceito de TIC utilizado neste artigo está de acordo com o entendimento de Ibáñez y García (2009, p. 21) que as definem como "un conjunto de herramientas electrónicas utilizadas para la recolección, almacenamiento, tratamiento, difusión y trasmisión de la información representada de forma variada". Na mesma perspectiva, para Melo (2011, p. 220), as TIC são delineadas como "un conjunto de herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión como voz, datos, textos, ideas e imágenes". Assim, tendo em vista a amplitude que o conceito proporciona, o entendimento sobre as TIC no momento da formação docente representa uma transformação na prática pedagógica dos futuros profissionais, preparando-os para as demandas educativas e transformações tecnológicas que possam ocorrer (IZQUIERDO; PARDO; SÁNCHEZ, 2010).

Nesse contexto, as TIC, quando analisadas e assimiladas dentro do processo formativo nos cursos superiores de formação de professores, podem proporcionar metodologias diferenciadas aos futuros professores no cotidiano escolar. Mas, para isso acontecer, as propostas sobre TIC devem estar presentes nos currículos dos cursos superiores. Na definição de Alba (1991), o currículo pode ser entendido como:

> la síntesis de elementos culturales […], que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (ALBA, 1991, p. 62)

A organização curricular de um curso pode atender a diversos objetivos, seja como resultado da perspectiva educacional dos professores envolvidos, da visão institucional no momento da sua elaboração ou das demandas decorrentes das necessidades sociais e valores culturais. De acordo com Durkheim (1993), cada sociedade estabelece marcos reguladores de educação de acordo com a sua evolução histórica. Nesse sentido, através dos diversos estudos produzidos sobre o currículo, é possível observar uma variedade de perspectivas educativas em relação aos modelos adotados pelas instituições de ensino superior. Para Hawes (2007, p. 6) o "curriculum universitario de formación profesional se ve afectado permanentemente por diferentes fuentes, tanto en lo relacionado con los niveles y formas de conocimiento, los formatos valóricos, los métodos didácticos, los recursos, la organización y gestión institucional." Nesse aspecto, para Hawes (2007), a velocidade de mudança de conhecimento e de diversas tecnologias impõem desafios à formação profissional e, por isso, os currículos universitários se veem constantemente afetados por essa dinâmica. Assim, as instituições formadoras devem estar atentas às mudanças sofridas pelas TIC e, da melhor maneira possível, implementá-las nos currículos a fim de propor aos futuros professores um cenário mais próximo daquele que encontrarão no cotidiano.

A música na perspectiva das TIC

A apropriação e a utilização de recursos tecnológicos podem ser observadas em diversas áreas do conhecimento. A Educação em geral tem explorado variadas possibilidades tecnológicas, como o rádio, a televisão, a internet, os softwares e os computadores no ensino de conteúdos.

A área da Música também se apropriou de diversos recursos tecnológicos presentes em determinados contextos históricos. Em um artigo intitulado Aspectos Tecnológicos da Experiência Musical, Gohn (2007) relata três momentos na história da música em que o surgimento de tecnologias propiciou novas formas de se vivenciar música. Para o autor, o surgimento da notação musical proporcionou que, pela primeira vez, a música pudesse ser transportada em um suporte físico de um lugar para outro. Com isso, a música passou a ser transmitida não somente de forma oral, podendo ser aprendida sem a ajuda do compositor. Já a gravação sonora possibilitou que pessoas localizadas em diversos lugares pudessem "conhecer compositores, estilos, ritmos, melodias e harmonias que antes seriam desconhecidas de um grande público" (GOHN, 2007, p.

17). Por fim, com a digitalização da música, foi possível transferir e ouvir uma música em qualquer suporte de áudio ou ainda fazer infinitas cópias em que todas são originais.

É possível perceber, portanto, que a cada momento histórico, o ser humano foi capaz de se apropriar de recursos e adaptar o seu cotidiano frente à nova realidade. Por exemplo, após a digitalização de uma música, um vasto campo de pesquisa se abriu, seja na área da engenharia, através da criação de novas ferramentas para a utilização desse som digitalizado, seja na Educação, para o ensino de línguas estrangeiras.

As tecnologias computacionais vêm sendo utilizadas para o ensino de conteúdos desde meados da década de 70 do século passado. Em 1973, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional realizaram simulações pelo computador para o ensino de Química. No ano seguinte, na Universidade de Campinas (UNICAMP), localizada no interior do estado de São Paulo, recursos tecnológicos foram usados pelos alunos do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Mas, somente na década de 1980, com o surgimento do microcomputador, as escolas de educação básica passaram a utilizar programas computacionais para ensinar conteúdos, sobretudo no formato de jogos educacionais, em simulações (LIMA, 2001). Tal iniciativa fazia parte das "ações governamentais para a inserção de meios informáticos na educação como estratégia para o desenvolvimento tecnológico", o que "representou uma inovação ao criar um espaço de diálogo com pesquisadores e educadores que se dedicavam a estudos sobre computadores e educação" (ALMEIDA, 2008, p. 25-26).

Especificamente a área da Educação Musical, nessas últimas duas décadas, vem utilizando recursos das TIC para o ensino da música. Todavia, o uso desses recursos acontece ainda de forma tímida, como podem ser observados através do pequeno número de trabalhos publicados em revistas especializadas, como a da ABEM[2] e ANPPOM[3]. Por outro lado, considerando o momento atual de implementação de Lei 13.278/16 que torna a música conteúdo curricular obrigatório nas escolas de educação básica, a Educação Musical tem a oportunidade de discutir a efetivação desse ensino e avançar ainda mais sobre o assunto. Nessa perspectiva, as TIC podem ser uma grande aliada no processo de ensino de conteúdos musicais, na medida em que promovem a conexão das pessoas às informações.

A Educação Musical e as TIC na educação básica.

As TIC no contexto educacional proporcionam modos de ensino diferenciados uma vez que podem ser usadas para dinamizar as aulas, deixando-as mais interessantes além de proporcionar a colaboração entre os estudantes e promover o acesso rápido às informações em tempo real. De acordo com Masetto (2000, p. 152), essas TIC colocam "professores e alunos trabalhando e

[2] Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Disponível em: < http://abemeducacaomusical.com.br/ >. Acesso em: 28/12/2020.
[3] Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Disponível em: < https://anppom.org.br >. Acesso em: 28/12/2020.

aprendendo [...], dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações [...]". Entretanto, as tecnologias fazem somente a mediação. Cabe ao professor adaptar aos objetivos de cada aula, pensar estratégias adequadas de ensino de acordo com os conteúdos a serem trabalhados e usar recursos tecnológicos condizentes com a especificidade da tarefa. Nesse sentido, conseguir transformar informações em conhecimentos por meio das TIC é uma tarefa que envolve, entre outros, o trabalho colaborativo.

> Para a transformação das informações em conhecimentos é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que são mais facilmente conduzidos, quando partilhado com outras pessoas. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e análises críticas auxiliam à compreensão e elaboração cognitiva do indivíduo e do grupo." (KENSKI, 2008, p. 12)

Trabalhar com as TIC significa repensar a forma de ensino, o que, de acordo com Pretto e Silveira (2008, p. 78), significa pensar o ensino "de maneira não-formatada ou preconcebida", diferente, portanto, de alguns conceitos tradicionais do ensino da música.

Por outro lado, não basta ter subsídios didático-metodológicos para trabalhar de maneira satisfatória conteúdos musicais a partir das TIC. É preciso compreender a resistência e os entraves para a sua efetivação. Masetto (2000), elenca diversos fatores para a não utilização de recursos tecnológicos na educação, entre eles, o reflexo das experiências das décadas de 1950 e 1960, quando procuraram implementar nas escolas as técnicas baseadas em teorias comportamentalistas. Para o autor, considerando tal contexto, "ao mesmo tempo em que defendiam a auto-aprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo, impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino" (MASETTO, 2000, p. 135). O cenário tecnicista apresentado nesse momento causou diversas críticas e rejeição ao uso de tecnologias na educação. Por isso, palavras como "eficácia e/ou eficiência" no ensino ainda hoje não são vistos com bons olhos para muitos educadores. Para além dessas considerações, é preciso ter em vista a negligência dos governos federais, estaduais e municipais pela falta de estrutura física e de instalação de recursos tecnológicos nas escolas de educação básica, colocando em xeque as possibilidades de contribuição das TIC na formação das crianças e adolescentes.

Contudo, alguns trabalhos se destacam dentro da Educação Musical pela utilização de recursos tecnológicos nas aulas de música na educação básica. Um desses exemplos é o trabalho desenvolvido por Daniel Puig no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para o professor e pesquisador,

> Esta experiência de utilização de meios eletrônicos como ferramenta para a educação musical no Ensino Médio de uma escola regular no Rio de Janeiro parece mostrar que não só é viável realizar um trabalho desta natureza em uma escola pública da rede de ensino básico, como também que é possível utilizar-se de diferentes propostas que estimulam o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do conhecimento nos alunos envolvidos. (PUIG, 2012, p. 11)

Puig (2012) desenvolveu na escola um trabalho a partir da utilização de recursos tecnológicos (equipamentos e softwares), com alunos do Ensino Médio (entre 15 e 18 anos), para ensinar conteúdos da história da música eletroacústica, conhecimentos básicos de acústica aplicada à música, manipulações de sons analógicos e digitais e softwares de gravação musical (PUIG, 2012).

Trabalhos dessa natureza têm propósitos extensivos, que vão além do próprio ensino de conteúdos musicais. As TIC estimulam a percepção intelectual a partir do seu uso, proporcionando "a aquisição da capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo de toda a vida" (CASTELLS, 2003, p. 227). As mudanças ocasionadas a partir desse uso refletem em várias direções, assim como aponta Piconez (2005)

> O papel do aluno, do professor, da avaliação e até mesmo a própria definição do que é o saber, estão sendo repensados, na medida em que os computadores e as redes eletrônicas ocupam espaços tradicionais de aprendizagem, oferecendo inovações de imagens, som, movimento, hipertextualidade, virtualidade e realidade virtual. (PICONEZ, 2005, p. 2)

Se por um lado, é importante repensar e vislumbrar novas metodologias em que os recursos das TIC possam ser utilizados para ensinar conteúdos, por outro, significa trazer um pouco da realidade do cotidiano dos alunos para dentro da sala. Independentemente dos argumentos apresentados para a utilização das TIC no ensino de conteúdos musicais na educação básica, as TIC já estão presentes no cotidiano dos alunos e isso faz toda a diferença.

> Aparentemente sem valor, esse universo informacional é responsável por uma cultura específica, que ocasiona uma profunda transformação e aceleração da percepção. Isto é um dado com o qual nós, educadores, temos que lidar. Uma percepção modificada do tempo e do espaço das coisas. Basta observarmos jovens e crianças praticando esportes que têm velocidade como patins e skate, ou operando seus jogos eletrônicos no computador. Os olhos/cérebros se tornaram capazes de absorver mais e mais estímulos luminosos e discriminá-los para seu uso imediato. Efetivamente há uma capacidade de processamento de informação impensável para um homem do século XIX ou do começo do nosso século. (MOTA, 2006, p.75-76)

A percepção das crianças atualmente é diferente das que viveram nas últimas décadas do século passado. As crianças, hoje, já nascem imersas nas TIC, o que remete a uma realidade distante nas décadas anteriores. Ao defender esse posicionamento não significa, como foi dito por Kenski (2008, p. 9), que as TIC irão "revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo", mas perceber "que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação" (KENSKI, 2007, p. 46). Essa realidade não pode ser negada.

Conclusão

O presente artigo procurou analisar os saberes musicais e as TIC no processo de formação de professores de música. A motivação surgiu a partir das perspectivas educativo-musicais em

conjunto com as TIC no ensino de música na educação básica, que fez surgir um profissional capaz de mobilizar os saberes específicos para o exercício da docência. Assim, foi possível perceber que os saberes são diversos, e a sua articulação depende do contexto local, social e temporal. Dito de outra forma, os saberes para a docência foram diferentes em diversos período da história e emergidos de acordo com as necessidades.

De certo modo, os cursos de formação de professores buscaram se adequar a cada realidade a partir de alterações curriculares. Ao mesmo tempo, é possível observar que essas mudanças nem sempre foram suficientes, uma vez que os agentes envolvidos, a partir de suas ideologias, tinham propostas diferentes da demanda profissional. Mas também, é preciso considerar que as TIC mudam numa velocidade muito maior do que a capacidade de entendimento e absorção dos seus recursos pela educação.

A Educação Musical brasileira, em certa medida, se apropriou dos recursos das TIC para o ensino da música ou de conteúdos musicais nos diversos espaços educativos. Nesse contexto, teve que se redescobrir perante os diversos obstáculos surgidos, seja pela falta de políticas publicas de distribuição de equipamentos tecnológicos e computacionais para desenvolver metodologias que se aproximem da realidade dos alunos ou até mesmo a devida ocupação de professores especialistas na educação básica. Independente dos obstáculos, a educação musical e as TIC são uma realidade na educação básica e cabe aos professores, munidos dos seus saberes, criar estratégias didático-metodológicas que se conecte ao aluno do século XXI.

Referências bibliográficas

ALBA, A. (1991). *Evaluación curricular*: Conformación conceptual del campo. México: UNAM.

ALMEIDA, M. E. B. (2008). Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 1.

ALVES, N. (Org.). (1992). *Formação de professores*: Pensar e fazer. São Paulo: Cortez.

ARAÚJO, R. C. (2006). Formação docente do professor de música: Reflexividade, competências e saberes. *Revista Música Hodie*, vol. 6, n. 2, p. 141-152.

BELLOCHIO, C. R. (2003a). A formação profissional do educador musical: Algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 17-24.

BELLOCHIO, C. R. (2003b). Formação de professores e educação musical: A construção de dois projetos colaborativos. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 37-45.

BEYER, E. (1994). Educação Musical no Brasil: Tradição ou inovação? *Anais do III Encontro da ABEM*. Salvador, p. 97-115.

BORGES, C.; TARDIF, M. (2001). Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74.

BRAGA, M. M. (1988). A licenciatura no Brasil: Um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Ciência & Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27.

BRASIL. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2o graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm >

BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >

BRASIL. (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, v. 6: Arte.

BRASIL. (2016). *Lei no 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6o do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm >

CABERO, J. (2001). *Tecnología educativa*: Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Barcelona: Paidos.

CANDAU, V. M. F. (Org). (1987). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP/PUC-RJ.

CASTELLS, M. (2003). *A galáxia da internet*: Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar.

DEL BEN, L. (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes. Ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32.

DURKHEIM, E. (1993). *Escritos selectos*: Selección e introducción de Antony Giddens. Buenos Aires: Nueva Visión.

FERRERIO, E. T. (2015). *Uso y valoración de las TIC en el aprendizaje musical por los alumnos de los conservatorios de música profesional y superior de A Coruña*: estudio de caso de uso de "IRealb" y "Band in a Box" en el aula de improvisación. (Tesis de Doctoral). UNED. Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, España,

GARCÍA, C. (1999). *Formação de Professores*: Para uma mudança educativa. Portugal: Ed. Porto.

GATTI, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.

GOHN, D. (2007) Aspectos tecnológicos da experiência musical. *Revista Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 11-27.

GUEDES, N. C.; FERREIRA, M. S. (2002). História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal, p. 1-10.

HAWES, Gustavo. (2007). *Curriculum Universitario*: Características, Construcción, Instalación. Universidad de Chile. Talca-Santiago. Chile. Disponible en: www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/CurriculumUniversitarioCHILE.pdf

IBAÑEZ, P., GARCÍA, G. (2009). *Informática I*. Mexico: Cengance Learning.

IZQUIERDO, L., PARDO, G., SÁNCHEZ, J. (2010). El proceso de formación para la investigación científica en la educación superior sustentado en las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Ciencia en su PC*, n. 3, p. 133-142, Cuba.

KENSKI, V. M. (2007). *Educação e tecnologias*: O novo ritmo da informação. 2. ed. Campinas: Papirus.

KENSKI, V. M. (2008). Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, p. 9-22.

LIMA, P. R. T. (2001). *Novas tecnologias da informação e comunicação na educação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do estado de Santa Catarina*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Computação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARQUES, M. O. (1992). A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18.

MASETTO, M. T. (2000). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus.

MATEIRO, T. A. N. (2003). O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38.

MELO, G. E. R. (2011). Apropiación y masificación de las tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) en las cadenas productivas como determinante para la competividad de las Mipyme. *Revista Criterio Libre*, v. 9, n. 15, p. 213-230.

MOTA, R. (2006). Tecnologia e informação. In: DAYRELL, Juarez. *Multiplos olhares sobre educação e cultura*. 2ª reimpr. Belo Horizonte: Editora Ufmg, p. 73-76.

PENNA, M. (2003). *O dito e o feito*: Política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura.

PENNA, M. (2010). Prática de ensino na Licenciatura em Música: Tensões entre a formação musical prévia e a ação docente. *Anais do XV ENDIPE* (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), p. 1-11.

PICONEZ, S. C. B. (2005). Sistema Transversal de Ensino-Aprendizagem. *Cadernos Pedagógicos Reflexões*. No. 5, São Paulo: FE/NEA.

PRETTO, N. L.; Silveira, S. A. (Org). (2008). *Além das redes de colaboração*: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba.

PUIG. D. (2012). eletriCAp: Relato de uma experiência de utilização de meios eletrônicos para a educação musical no Ensino Médio de uma escola pública no Rio de Janeiro. *Anais da IV Semana de Educação Musical IA-UNESP e VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM*. São Paulo: IA-UNESP/ABEM, p. 224-233.

QUEIROZ, L. R. S; MARINHO, V. M. (2005). Novas perspectivas para a formação de professores de música: Reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 83-92.

SCHAFFRATH, M. A. S. (2008). Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: *I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da FAP*. Anais... Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, p.142-152

SILVA, E. L.; Café, L.; CATAPAN, A. H. (2010). Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 39, n. 3.

TANURI, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 14, p. 61-88.

TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13.

TARDIF, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Natana Fussinger[1]
Arcelita Koscheck[2]
Martin Kuhn[3]

Introdução

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é reconhecida pelo duplo trabalho que demandam as crianças: o cuidar e o educar. Essa etapa da educação assume visibilidade crescente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, que reconhecem o direito social da primeira infância à educação. Sob essas prerrogativas, a criança é reconhecida pelas políticas públicas como um sujeito de direitos. Direito ao brincar, a aprender, a conviver, a participar, a explorar, a se expressar e a conhecer-se. (BRASIL, 2017).

Assegurar os direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento aos infantes requer reconhecê-los como sujeitos ativos na construção de sua história, de sua aprendizagem, de sua autonomia, e, portanto, de sua identidade. Assim, ao interrogar a garantia dos direitos de aprendizagem na educação infantil, interroga-se igualmente o trabalho pedagógico das professoras[4], pois é pela condução dos processos de aprendizagem que se efetiva o direito educativo, especialmente em tempos de pandemia e de distanciamento social.

A proposta da reflexão discute os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil em tempos de pandemia. A discussão aborda, igualmente, os elementos presentes no trabalho pedagógico de professoras que asseguram a efetivação do direito educativo em contexto de ensino remoto. Do ponto de vista metodológico, o trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica que discute os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças da primeira infância em tempos de pandemia. Para perseguir a proposição da reflexão a organizamos em três movimentos: O primeiro contextualiza o cenário das políticas educacionais que regem a educação infantil no Brasil; o segundo movimento aborda o trabalho pedagógico

[1] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. E-mail: natanafussinger@hotmail.com
[2] Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen/RS. Bolsista FURI. E-mail: arcelitak30@gmail.com
[3] Doutor em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ – Ijuí/RS e Universidad Autónoma de Madrid/Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado - da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen – RS. E-mail: martk@outlook.com.br
[4] Neste trabalho, utilizaremos o substantivo feminino quando nos referimos aos professores da educação infantil, pois a maioria são mulheres, o que não exclui a possibilidade da atuação de homens nessa etapa.

desenvolvido pelas professoras junto às crianças na primeira infância; e por fim, o terceiro discute a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança e a sua efetivação em tempos de pandemia.

Políticas educacionais para a primeira infância

A trajetória das políticas públicas voltadas à educação infantil no Brasil anuncia avanços e conquistas, especialmente, nas três últimas décadas. O reconhecimento da educação infantil em suas especificidades potencializou pesquisas e estudos dirigidos às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Após a promulgação da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica - LDBEN n.º 9.394 de 1996, que estabeleceu as diretrizes e as bases para a educação nacional, foi por fim, incluído o atendimento a crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 5 anos e 11 meses de idade) no cenário da educação nacional, com destinação de políticas educacionais específicas para esta etapa.

No enredo de luta e conquistas, em termos de políticas educacionais, destaca-se o papel da LDBEN (9.394/96) que amplia as discussões em âmbito nacional sobre a educação e, neste contexto, a educação infantil ganha especificidade pedagógica no que tange à docência. Em seu Artigo 26, orienta que os currículos da educação infantil devam ter base nacional comum[5], a ser complementado em cada sistema de ensino, assegurando assim autonomia e flexibilidade na condução dos saberes a serem desenvolvidos. As políticas anunciadas, somadas a outras, produziram uma crescente visibilidade da educação infantil no cenário nacional.

A visibilização dessa etapa da educação demandou também políticas de currículo e, por sua vez, políticas de formação de professores. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI/1998 é o primeiro desses documentos orientadores, específico para a educação infantil. Nesse documento o trabalho pedagógico com as crianças requeria das professoras, que elas compreendessem e considerassem este período da vida como um tempo de vivências, de interações e de descobertas para um desenvolvimento contínuo dos infantes. Nesta perspectiva, com o objetivo de orientar as práticas educativas no espaço escolar e priorizar a qualidade da aprendizagem, o RCNEI (1998, p. 32) dizia que

> Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda simultaneamente, às demandas do grupo e as individualidades da criança.

[5] Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

O documento, nesse sentido, parte do pressuposto de que cada criança é um ser único, singular e aprende em tempos diferentes. Assim, considera-se importante a elaboração de um currículo para a educação infantil que envolva a subjetividade da criança, a ser observada nas rotinas, nos tempos e nos espaços institucionais da educação infantil. O RCNEI/1998, dispõe os seguintes princípios para um trabalho de qualidade:

> • respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
> • direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
> • acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
> • a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
> • atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998, p. 13)

A partir dessa leitura, concebe-se as crianças como sujeitos que aprendem e interagem por meio de diversas linguagens. A educação infantil, palco desta reflexão, pode oferecer "[...] às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos." (BRASIL, 1998, p. 23). Ou seja, estamos falando de intencionalidade pedagógica no trabalho das professoras de educação infantil. Assim, para propiciar um espaço educativo qualificado à construção de aprendizagens e de desenvolvimento na educação infantil, requer-se professoras bem preparadas, comprometidas e responsáveis na organização e no planejamento das ações diárias. Pensar esses elementos implica reconhecer que as crianças são compreendidas como sujeitos na educação infantil.

Avançando em termos de conquistas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), reconhecem a criança como

> Sujeito 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.

Em relação aos professores, requer que sejam capazes de elaborar e desenvolver propostas pedagógicas que considerem a criança como centro do planejamento curricular e como produtora de cultura. Ou seja, que eles compreendam as crianças como ativas na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, que as reconheçam como protagonistas, como ativas, como curiosas e como co-construtoras do seu conhecimento, como aponta Cohn (2005). Reconhece-se, desse modo, que as crianças e as professoras são compreendidas como sujeitos que por meio das interações e brincadeiras, constroem as aprendizagens.

É fundamental compreender que a perspectiva anunciada se trata de uma pedagogia da infância não escolarizante, que reconhece a criança em ambientes coletivos e de produção de culturas infantis. Isso é evidenciado nas DCNEI (2009) e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, aprovada ao final de 2017. Neste movimento compreensivo, a dimensão lúdica caracteriza fortemente o trabalho pedagógico na educação infantil. A BNCC (2017) sugere que a criança aprenda brincando por meio de interações e brincadeiras, o que já estava previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil de 2010.

O entendimento anunciado significa que as brincadeiras requerem ser enriquecidas com a participação ativa das crianças e planejadas com intencionalidade pedagógica. Para assegurar o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, a BNCC (2017) elenca 5 campos de experiências de aprendizagem a serem contemplados nas interações e nas brincadeiras. Os campos de experiência têm por finalidade atender a criança em sua integralidade e objetivam orientar as ações das professoras. São eles: (1) O Eu, o Outro e o Nós; (2) Corpo, Gestos e Movimentos; (3) Traços, Cores, Sons e Formas; (4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; (5) Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Os campos de experiência propostos pela BNCC (2017) alinham-se aos direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), definidos pelo mesmo documento, considerando as práticas sociais e o desenvolvimento de múltiplas linguagens na infância. Os campos de experiências "[...] reconhecem que a imersão das crianças em práticas sociais e culturais criativas e interativas promovem aprendizados significativos." (BRASIL, 2017, p. 11). Às professoras cabe compreender estes 5 campos, que em tese, constituem "um arranjo curricular que organiza e integra brincadeiras, observações, interações que acontecem na rotina da creche/escola. Dão intencionalidade para as práticas pedagógicas e colocam a criança no centro do processo." (BRASIL, 2017, p. 11). Mais do que compreender os 5 campos de experiências, inclui proporcionar situações de aprendizagem que incorporem, no dia a dia do trabalho pedagógico, os seis direitos de aprendizagem.

Ao olhar para esse movimento de visibilização e de qualificação proposto pelas políticas públicas educacionais dirigidas à educação infantil, enfrenta-se, nesse momento de pandemia e de distanciamento social, um enorme desafio para garantir os direitos de aprendizagem às crianças. Na sequência reporta-se a alguns desafios enfrentados pelas professoras para assegurar o direito às aprendizagens para as crianças da educação infantil, no contexto de atividades remotas.

O desenvolvimento infantil e o trabalho pedagógico[6] na primeira infância

O desenvolvimento infantil é um amplo campo de investigação. Desvelar e conhecer as pesquisas e estudos sobre essa etapa do desenvolvimento para profissionais educadores e familiares, é fundamental para qualificar as rotinas e os espaços educativos das crianças. Assim,

[6] Em concordância com Ferreira (2018, p. 595) compreendemos que "[...] trabalho pedagógico é o trabalho de sujeitos que, ao realizá-lo, produzem historicidade e se autoproduzem." No caso da educação escolar trata-se de "[...] elaborar meios para alcançar um fim, mas vai além: põe em interação, inter-relação, relação (esses termos não se substituem, por isso são citados) os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes."

por ser um importante período da vida do ser humano, é necessário oportunizar momentos às crianças para que possam se desenvolver em contextos ricos de possibilidades, acolhedores e atrativos, que lhes garantam as necessidades básicas, como proteção, assistência e aprendizagem.

Jean Piaget, em seus estudos de acerca dos estágios do desenvolvimento cognitivo, conhecidos mundialmente, auxilia os educadores a reconhecer na criança os estímulos necessários para avançar em suas aprendizagens. Piaget (2003) organiza sua psicogênese do desenvolvimento cognitivo da seguinte forma: sensório-motor (0 a 2 anos de idade); pré-operatório (2 a 7 anos de idade); operatório concreto (7 a 11 anos de idade) e, operatório formal (a partir de 11 anos de idade).

O estudo aqui reportado atém-se aos dois primeiros estágios propostos por Piaget (2003), sensório-motor e pré-operatório. Ambos são evidenciados no contexto do desenvolvimento da criança na educação infantil. O primeiro envolve questões acerca do desenvolvimento da percepção e motricidade; já o segundo, contempla os aspectos relativos ao desenvolvimento da linguagem, do simbolismo e da imitação pela criança. (PIAGET, 2003). Essas características fundamentais necessitam ser observadas com atenção pelo adulto, para que a criança receba provocações que favoreçam sua progressão cognitiva. É na primeira infância que o sujeito se constitui em seus diversos aspectos, sejam eles físicos, sociais, emocionais e cognitivos.

O cérebro infantil passa por intensas modificações. São transformações que ocorrem simultaneamente ao seu crescimento orgânico, o que requer promover momentos intencionalmente pedagógicos. Nesse sentido, Vecchiato (2003, p. 33) destaca que "muitos estudiosos, mesmo de correntes de pensamento diversas, concordam sobre o fato de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a maturação da criança". A criança necessita, desse modo, de um espaço/tempo que vá para além do meramente físico, incorporando os aspectos afetivos, sociais, emocionais e os cognitivos.

É na primeira infância que a criança desenvolve determinadas capacidades cognitivas, emocionais e sociais e estimula as suas habilidades motoras. Logo, torna-se primordial o papel dos pais, responsáveis e professoras, no compartilhamento das tarefas, de modo que a criança avance em seu processo de desenvolvimento. Sendo assim, conforme Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 46), acredita-se que a "[...] aprendizagem acontece por meio de uma interação social somada às oportunidades de experiências significativas que o indivíduo vivencia". Ou seja, quanto mais a criança interagir e brincar, maiores serão suas chances de aprender e de se desenvolver, o que é evidenciando pela própria BNCC (2017).

A escola de Educação Infantil, neste sentido, assume um papel significativo no desenvolvimento da criança. Aos profissionais que nela atuam, sobretudo as professoras, requer que compreendam o que oportunizar às crianças, desde muito pequenas, para que se desenvolvam integralmente. Além do mais, é fundamental manter o diálogo e vínculo com as famílias das crianças para entender seus gostos, seus desejos, seus medos, suas angústias, suas alegrias, para que escola e família possam compartilhar a responsabilidade do cuidado e da educação, cada qual com sua

especificidade. É importante, desse modo, que a escola e a família acompanhem o desenvolvimento da criança. Galvão e Brasil (2009, p.44) destacam que:

> [...] o profissional de Educação Infantil deve ter um bom conhecimento sobre a criança. Além disso, é fundamental que ele busque constantemente ampliar seu conhecimento e estar preparado para atender às demandas próprias dessa faixa etária, considerando inclusive o contexto em que elas se dão.

Na ponderação dos autores, compreende-se a responsabilidade das professoras na organização e planejamento de seu trabalho pedagógico na educação infantil. É necessário considerar que o bebê, desde que nasce está interagindo com as pessoas. A professora, por sua vez, tem o papel de dar continuidade no desenvolvimento das habilidades sensoriais e cognitivas, possibilitando, por exemplo, à criança vivências e experiências concretas, de modo que as aprendizagens sejam assimiladas. De fato "[...] é preciso reconhecer a criança como competente e, a partir dessa premissa, promover situações e experiências que oportunizem o seu maior desenvolvimento." (GALVÃO E BRASIL, 2009, p. 71).

Neste sentido, é fundamental que a professora de educação infantil e a própria família disponibilizem espaços e tempos dinâmicos para a criança brincar, criar, recriar, explorar suas potencialidades, desenvolvendo assim, a sua imaginação. A docência requer estar sempre atenta para a produção de condições para novas aprendizagens e conhecimentos para aprimorar o trabalho pedagógico. A qualificação da formação docente, nas palavras de Freire (2009, p. 30-31), é um convite para refletir:

> [...] enquanto ensino continuo buscando, (re)procurando. Ensino por que busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar novidade.

Ensinar/aprender com a criança pequena é o reconhecimento da alteridade. Ensinar e aprender são processos complexos, resultantes da interação entre os sujeitos, que vivenciam o mundo e compartilham experiências. De fato, trabalhar com crianças exige, entre tantos requisitos, conhecimento, reconhecimento, alteridade, responsabilidade e comprometimento, pois é nesta primeira etapa da educação básica, que a criança, desde bebê, constrói os primeiros sentidos às coisas.

A criança aprende em todos os momentos e em diferentes espaços. A casa, a escola, o parque, a rua, o campo de futebol, os seus pares de convivência, são situações de aprendizagem. A brincadeira é a expressão, é a linguagem pela qual a infância aprende. Por isso, é preciso

> Brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais [...]. (BRASIL, 2017, p. 36).

Assim, a importância das interações e brincadeiras, reconhecidas pelas DCNEI (2010) e pela BNCC (2017) são as prerrogativas para a organização do trabalho pedagógico das professoras da educação infantil. Contudo, como afirma Braga (2013, p 17) a "[...] excelência do processo de ensino-aprendizagem não é algo que pode ser garantido apenas pelo professor e pelas suas estratégias didático-pedagógicas", tal condição requer ser compartilhado com a família. Portanto, para a construção de uma aprendizagem significativa, que contribua para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, é preciso envolver a todos em um contínuo, vivo e rico processo de cuidar e educar das crianças.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança em tempos de pandemia

O cenário atual da pandemia impõe enormes desafios tanto para as professoras quanto para as famílias e, principalmente, às crianças. A pandemia trouxe um novo olhar para a educação, resguardando afetos, emoções, abraços, partilhas, escutas atentas e outras interações mais. A educação infantil é um período de muitas descobertas, de curiosidades, de questionamentos, de produções, de diálogos, de brincadeiras que tornam a criança ativa e co-construtora de suas aprendizagens. Para assegurar essas garantias à primeira infância, a BNCC (2017) afirma os seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) que a criança da educação infantil é convidada, de forma lúdica e interativa, a desenvolver. Diante disso, torna-se possível interrogar: é possível assegurar à criança os direitos de aprendizagem de forma remota? Que estratégias/recursos utilizar, nesta primeira etapa da educação básica, para assegurar os direitos de aprendizagem?

Para dialogar sobre as questões, primeiramente é preciso compreender que as crianças aprendem brincando. A brincadeira é uma forma de linguagem, de expressão e comunicação na educação infantil e espera-se, de todas as professoras, essa compreensão. Ela é condição básica para a aprendizagem das crianças. Ou seja, na rua, em casa, na escola, em família e amigos, estão sempre aprendendo, pois estão em diálogo com os outros e com o mundo. Interagem e criam novos significados às coisas existentes.

É por este caminho reflexivo que se abordará as questões anunciadas. As professoras que atuam com as crianças da educação infantil reinventaram suas práticas para que de suas casas, "bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas[7]", possam continuar aprendendo e se desenvolvendo. Trata-se, portanto, de tornar o currículo da educação infantil acessível para todas as crianças em tempos de educação remota. Isso requer afirmar que apesar do distanciamento social que enfrentamos, busca-se efetivar o seu direito às aprendizagens com trabalho pedagógico planejado e orientado junto às famílias.

A BNCC (2017), que orienta as disposições para o currículo da educação infantil, compreende que a criança aprende e se desenvolve por meio de interações e brincadeiras. No

[7] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a educação infantil, tem feito a divisão por nomenclaturas e faixa etárias a educação infantil, de modo a compreender: bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses de idade); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e, crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses).

contexto atual, não será na escola, com as professoras, colegas e seus pares, mas sim, em seu contexto familiar e/ou parental. Para a professora que desenvolve o trabalho pedagógico na educação infantil, espera-se que compreenda esta especificidade e oportunize às crianças, por meio do seu planejamento, situações diárias de aprendizagem, que contemplem os seis direitos de aprendizagem anunciados. Para tanto, constitui tarefa primordial manter o vínculo com as famílias das crianças, pois são elas que mediarão o processo, criando uma espécie de tríade no trabalho educativo (escola/professora, criança e família).

O planejamento da professora, além de flexível, deve ser acessível às famílias e crianças no processo de aprendizagem remota, tanto no que se refere a ter em mãos o planejamento, bem como, as orientações acerca dos materiais para desenvolvê-lo. Do adulto que convive com a criança, espera-se que dialogue com a professora, que busque compreender as tarefas para, posteriormente, organizá-las junto à criança. As ações planejadas pelo docente, vão desde histórias infantis, cantigas, músicas, jogos, brincadeiras, arte, dança até situações de brincadeiras livres, em que a criança representa, por meio de suas emoções, expressões e sentimentos.

Para manter e afirmar o vínculo afetivo da criança com as professoras, o docente pode organizar vídeos e/ou áudios explicando tarefas e/ou solicitando retorno das atividades das crianças. Ao adulto que a acompanha, cabe registrar e enviar para a professora as atividades feitas pela criança. Apesar dos limites, os recursos midiáticos têm contribuído significativamente para estreitar os laços entre escola, família e criança. Aplicativos como o Whatsapp, Google Meet ou redes sociais (Facebook), constituem canais que facilitam a comunicação. Professoras e crianças interagem com acompanhamento dos responsáveis estimulando-a na realização das tarefas.

Para que as famílias não se desloquem a todo momento até a escola, as professoras têm o desafio de oferecer, através do seu planejamento, ações que envolvam materiais acessíveis, simples, que possam auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento das atividades pela criança. Por exemplo: em vez de desenhar em folha de ofício, sugerir que desenhem na areia ou na terra, utilizando gravetos, com colheres, enfim, materiais concretos e ricos de possibilidades. Outra sugestão, quando solicitado que façam atividades com tinta guache, é utilizar cores encontradas em alimentos que a maioria das famílias possui em suas casas. Por exemplo: caldo de feijão, de beterraba, de cúrcuma/açafrão, de café. Ressalta-se que essas tarefas (de adaptar contextos e materiais) também ocorrem na escola, por isso, é interessante a professora avaliar quais possibilidades garantem maior alcance na organização das tarefas junto à criança e à família

De fato, tem-se limites em avaliar o impacto da pandemia na rotina e aprendizagem das crianças. Mas, é possível fazer da infância a mais alegre, a mais dinâmica, a mais organizada e mais intencionalmente pedagógica possível. Oferecer tarefas que envolvam o contexto das suas crianças, com materiais acessíveis, é uma forma de oferecer meios para a criança progredir em sua aprendizagem e desenvolver suas potencialidades. Considerando que todas as professoras tiveram que adaptar seu trabalho pedagógico às novas exigências, estas tiveram que se reinventar para que o processo educativo continuasse ativo. Assim, a professora que compreende a criança em suas particularidades, desenvolveu conhecimentos antes não encorajados, dedicou-se com amor e

carinho (compromisso e responsabilidade feitos de afetos) a acolher as crianças e as famílias no processo das aprendizagens.

A educação infantil para bebês e crianças bem pequenas (BNCC (2017) em que não se exige a obrigatoriedade de frequentarem a escola, não significa que essa deve passar despercebida pela escola e a família. A criança exige cuidado e educação: alimentação, higiene, troca de fralda, banho, situações diárias, até mesmo ao desenvolvimento físico, motor, linguístico, afetivo, dentre outros. Tais exigências estão relacionadas aos seis direitos de aprendizagem explicitados pela BNCC (2017) e organizados nos currículos da educação infantil. Certamente, é um enorme desafio à professora organizar propostas de atividades que mantenham o vínculo com a criança, a família e a garantia dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem da criança.

Nas creches e pré-escolas, as atividades são realizadas a partir de rotinas, o que é fundamental que ocorra e continue na família. Além disso, as brincadeiras livres devem acontecer diariamente. Vygotsky compreende que "As experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento." E acrescenta que "É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo." (apud HERMIDA, 2007, p. 285). Assim, a organização dos espaços, dos tempos e dos materiais disponíveis em casa, requer ser considerado pela professora na organização da aprendizagem às crianças. O requer pensar em brincadeiras e ações lúdicas que incorporem práticas de cuidado e de educação que valorizem a escuta, a fala, a imaginação, o lúdico, a criação, o faz de conta, que dialogue com os contextos familiares. Conforme Kishimoto (1996, p. 26), "o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais [...]."

Portanto, as crianças são constituintes das vivências, experiências, brincadeiras, e espaços de diálogos oportunizadas desde muito cedo. Negar a elas o direito, é retroceder na garantia de seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural que marca profundamente sua primeira infância. Professores e professoras da educação infantil em tempo de pandemia assumiram a responsabilidade social e política de planejar, de orientar, de possibilitar, de assegurar o direito às aprendizagens dos pequenos. Assumiram, portanto, o duplo compromisso com os infantes: de sujeitos que planejam e de sujeitos que se responsabilizam pela garantia do acesso e da efetivação do direito ao cuidado e à educação.

Conclusão

A educação infantil é um direito fundamental assegurado por lei a todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, primeira etapa da educação básica. Amparada legalmente e tendo seu currículo orientado pela BNCC/2017, incumbe a escola e às professoras a tarefa de garantir os direitos de aprendizagem para a criança (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) por meio do trabalho pedagógico oferecido, um enorme desafio em tempos de educação remota. Nesse sentido, a escola tem a responsabilidade, pela mediação do trabalho com

as crianças da educação infantil, assegurar que ela seja cuidada e educada para crescer e continuar se desenvolvendo saudavelmente. Isso implica, por parte das professoras e compartilhado pela família, o atendimento das especificidades da infância.

Ensinar a criança pequena e fazer com que ela aprenda é um processo complexo resultante da interação entre os sujeitos, das vivências no mundo e das experiências compartilhadas. O trabalho pedagógico do cuidar e do educar na primeira infância requer conhecimento, reconhecimento, responsabilidade e comprometimento, especialmente nesta primeira etapa da educação básica. Por isso, pode-se dizer que o desenvolvimento da criança é um processo social, complexo, contínuo e integral.

À professora de educação infantil, ao organizar seu trabalho pedagógico por meio de interações e brincadeiras, requer que contemple os campos de experiências (1) O Eu, o Outro e o Nós; (2) Corpo, Gestos e Movimentos; (3) Traços, Cores, Sons e Formas; (4) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; (5) Espaço, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações), bem como, os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Compreende-se, desse modo que o direito à educação, na primeira etapa da educação básica, é essencial para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Garantir que os direitos dos pequenos sejam efetivados, é defender os avanços e as conquistas por uma educação de qualidade que valorize a criança, a sua subjetividade e que compreenda seus tempos e espaços de desenvolvimento.

Em tempos de pandemia e distanciamento social, as professoras da educação infantil reinventaram suas práticas com bebês, com as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, para que estes pudessem continuar aprendendo e se desenvolvendo. Para além do planejamento da professora ser flexível, atentando para a faixa etária das crianças, suas ações devem permear desde histórias infantis, cantigas, músicas, jogos, brincadeiras, arte, dança até situações de brincadeiras livres, em que a criança representa por meio de suas emoções, expressões e sentimentos, o que aprende e vivencia em seu cotidiano. Para isso, os canais de comunicação como o Whatsapp, o Google Meet, o Facebook, fortaleceram os vínculos entre escola/professoras, crianças e familiares, com a finalidade de acompanhar e estimular o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

A criança aprende a todo o momento e em diferentes espaços. A brincadeira é um dos eixos para o desenvolvimento dessas aprendizagens e, por isso, a importância das interações e brincadeiras no seu cotidiano. Reconhecer que a criança é um ser no mundo, que se constitui no mundo, que é um sujeito ativo, potente, curioso e que aprende de múltiplas formas é primordial para fortalecer, potencializar e organizar o trabalho pedagógico das professoras, especialmente em tempos de pandemia.

Referências

BRAGA, O. R. A relação professor/aluno e o processo de ensino e aprendizagem: um desafio para a ação docente. Ensino Médio em Diálogo, out. 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/relacao-professor-aluno-e-o-processo-de-ensino-aprendizagem-um-desafio-para-acao-docente>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. vol. 1, 2 e 3. MEC/SEF Brasília, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN nº. 9.394 de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (DCNEI). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. Brasília, 2010. 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>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. MEC. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

COHN, C. (2005). Antropologia da criança. Jorge Zahar Editora.

FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. doi: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664319

FREIRE, P. (2013). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47. ed. Paz e Terra.

GALVÃO, A. C. T; BRASIL, I. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectivas de professores. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, abr. 2009. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100008>.

HERMIDA, J. F. (org.) (2007). Educação Infantil: políticas e fundamentos. 1 ed. Editora Universitária da UFPB.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). (1996). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. Cortez.

NISTA-PICCOLO, V. L; MOREIRA, W. W. (2012). Corpo em Movimento na Educação Infantil. Cortez.

PIAGET, J. (2003). Seis estudos de psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D´ Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Forense Universitária.

VECCHIATO, M. (2003). A terapia psicomotora. Universidade de Brasília.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

Eixo Temático

“Novas” pedagogias e educação à distância

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL PARA O USO DAS TDIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Emerson Pereira Branco[1]
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse[2]

Introdução

Com o avanço da Ciência e da Tecnologia, alinhado à globalização do mundo, a sociedade tem vivenciado grandes transformações em sua organização. Essas mudanças alteram o modo pelo qual os indivíduos agem, interagem, se relacionam, entre outros. No campo educacional novas demandas também surgem, face, entre outros fatores, ao surgimento e desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nesse contexto, manifesta-se a necessidade, dentro e fora das instituições escolares, o que se conhece como letramento digital. De forma objetiva, pode-se dizer que o letramento digital é o meio pelo qual o indivíduo obtém os conhecimentos mínimos necessários para dominar as tecnologias e mídias digitais e utilizá-las em seu favor e em prol do bem comum.

É importante destacar que, embora as mídias digitais tenham se popularizado muito nos últimos anos, ainda há uma grande parcela da população que não possui o acesso amplo e/ou domínio necessário para utilizá-las com frequência e de forma satisfatória. Esse cenário também se replica quantos aso usos das TDIC nas práticas pedagógicas. Ainda que isso vem mudando recentemente, há um longo caminho para que essas ferramentas sejam amplamente utilizadas e agreguem mais qualidade à educação, especialmente no âmbito do ensino público.

A respeito dos usuários das TDIC destacam-se dois grupos importantes: os **nativos digitais** e os **imigrantes digitais**. De acordo com Vizentin (2016, p. 19) os nativos digitais "são aqueles para quem a linguagem digital e as concepções de mundo por ela difundidas parecem tão naturais quanto sua língua materna". Naturalmente, os alunos fazem parte desse grupo, uma vez que já nasceram em um período no qual as mídias digitais, não apenas tinham sido criadas, mas já estavam popularizadas.

Por outro lado, os imigrantes digitais, grupo no qual a maioria dos professores se encontra, "até podem ter recebido bem as inovações digitais, podem dominar e usar cotidianamente várias delas, mas nunca deixaram de sofrer a influência de seu passado analógico" (Vizentin, 2016, p. 20).

[1] Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. UNESPAR/campus de Paranavaí. Docente da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná. E-mail: ems_branco@hotmail.com.
[2] Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus Paranavaí. Pedagoga do município de Nova Esperança e professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: coordlilianfavaro@gmail.com.

Diante dessa realidade, o presente estudo, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, objetiva identificar os principais entraves quanto ao uso da TDIC na prática pedagógica das escolas. Busca evidenciar como o letramento digital de professores e alunos pode corroborar para melhor uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. Visa contribuir para maior qualidade da educação pública e para a formação cidadã dos indivíduos, propiciando que aproveitem de forma crítica e consciente as potencialidades que a tecnologia dispõe.

Letramento digital e TDIC: significados e contextos

Os incontáveis recursos tecnológicos que tem surgido a cada dia têm proporcionado uma infinidade de possibilidades para a vida moderna. O surgimento e a popularização da internet, das plataformas e mídias digitais, das redes sociais são alguns exemplos de ferramentas que tem modificado a vida em sociedade, especialmente no que se refere à comunicação e à interação entre os indivíduos.

De acordo com Pinheiro (2018), na área de Tecnologia Digital da Informação e Comunicação correlaciona-se a criatividade e inovação; a comunicação e a colaboração; a pesquisa e fluência na informação; o pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Para o autor, as TDIC são instrumentos importantes no ambiente escolar porque são atraentes aos alunos e auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem, especialmente por oferecer diversificadas possibilidades de interação e construção de sentidos.

Nessa perspectiva, no campo educacional, tendo em vista a possibilidade de enriquecimento das práticas pedagógicas, a utilização das TDIC pode ser muito promissora. Contudo, os recursos tecnológicos devem ser bem empregados, de modo a evitar que haja simplesmente uma transposição das atividades para meio virtual. Isso resulta numa subutilização dessas ferramentas sem explorar de fato suas potencialidades e, consequentemente, subaproveitamento das formas de interagir e se informar.

É importante destacar que:

> Os alunos, que são o alvo do processo ensino e aprendizagem, estão mudando o seu perfil rapidamente. Enquanto há algum tempo atrás o professor tinha mais conhecimento que o aluno e dominava as TICs, hoje muitos alunos superam os professores, principalmente no domínio dos recursos tecnológicos. O professor é um imigrante digital, isto é, aprendeu a usar as TICs sistematicamente depois de adulto e muitos alunos já são nativos digitais, ou seja, as tecnologias fazem parte de sua vida desde a infância (Bandeira & Porto, 2019, p. 306).

Face ao exposto, evidencia-se a necessidade do letramento digital, não apenas para o professor, mas também para o aluno. Embora a maioria dos alunos tenha facilidade com as tecnologias digitais, de modo geral, a utilização das TDIC por esse grupo ainda está pouco consolidada na prática pedagógica, ficando mais restrita em redes sociais, jogos, música, vídeos, entre outros.

Bezerra (2018) afirma que a inclusão digital é essencial para a sociedade. Os cidadãos que não têm os conhecimentos mínimos para uso das TDIC terão cada vez mais dificuldades no acesso e utilização das tecnologias, assim como conteúdos e informações. A falta desse domínio é resultante, em parte, de um *déficit* educacional que implica numa distância entre os que possuem formação suficiente para a utilização das tecnologias e aqueles que não as dominam.

Nesse aspecto, conforme expõe Aquino (2003, como citado em Vizentin, 2016), o letramento digital remete ao domínio necessário para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura, considerando as mais variadas mídias. Assim, um indivíduo digitalmente letrado é capaz de localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas digitais.

De modo complementar, Cabral e Mickalski (2018) acreditam que o letramento digital deve ser abordado para além das salas de aula, uma vez que a sociedade, cada vez mais tecnológica, requer a prática digital em suas atividades cotidianas. Configura-se a necessidade crescente do domínio das mídias digitais, e, consequentemente, o advento do letramento digital, produzindo sentidos nas ações de cada indivíduo que utiliza a tecnologia, seja informacional, comunicacional ou interacional.

Para Bezerra (2018, p. 153) "o letramento digital deve ser entendido como mais uma atividade na qual o sujeito será inserido e terá letramento para fazer uso dos conteúdos informacionais a partir da utilização das tecnologias digitais". O autor enfatiza que, tendo em vista a disseminação e uso das TDIC nos mais diversos segmentos da sociedade, o letramento digital é tão ou mais importante que ser alfabetizado.

Consoante, Velloso e Bueno (2016, como citado em Xavier, 2015) asseveram que o letramento digital significa realizar práticas de leitura e escrita em âmbitos muito diferentes das formas tradicionais de letramento e de alfabetização. Assim, ser letrado digitalmente pressupõe ser capaz de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas na versão impressa, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Para Moreira (2012) o letramento digital consiste em saber utilizar os recursos digitais para aplicá-los no cotidiano, em proveito próprio e da sociedade. Assim, é possível usufruir melhor das tecnologias e ter maior qualidade de vida. Nesse aspecto, o letramento digital abrange mais do que simplesmente conhecer tecnologias digitais, mas em emprega-las de forma crítica e benéfica.

Freitas (2010) afirma que as definições de letramento digital contemplam aspectos interligados aos sentidos social e cultural. Nesse horizonte, o letramento digital refere-se a ambos os contextos para discurso e comunicação, assim como aos produtos e práticas linguísticas e sociais de comunicabilidade, e, também, aos modos pelos quais os ambientes de interação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado, considerando a leitura, a escrita e a conversação no contexto das mídias digitais.

Bezerra (2018, p. 153) afirma que "o letramento digital funciona em conjunto com as demais práticas e políticas de inclusão digital, utilizando o mínimo necessário oferecido por cada

uma das iniciativas para letrar o cidadão para as necessidades cotidianas". Logo, as práticas para a inclusão digital são efetivas se garantem o conhecimento para o acesso à internet e equipamentos por meio do letramento digital, corroborando para a cidadania.

Pinheiro (2018) complementa que letramento digital pode representar significados que se expressam através de sentimentos, ideias e pensamentos, utilizando conceitos visuais, auditivos, sinestésicos, olfativos, gustativos, táteis e intuitivos. Dessa forma, o conceito de letramento admite outras formas de linguagem, como as expressões artísticas, computacional, matemática, musical, corporal, dentre outras. Para o autor, isso implica que as práticas de letramento produzem efeitos diversos em condições distintas e estão arraigadas em concepções de conhecimento, identidade e existência.

Em síntese, são muitas as concepções dos diferentes autores para o letramento digital. Porém, parece haver um consenso de que todas convergem para um ponto comum: a importância dos indivíduos dominarem as tecnologias digitais para a utilização, mais que necessária na vida cotidiana, para que não fiquem à margem da sociedade cada vez mais tecnológica e digital.

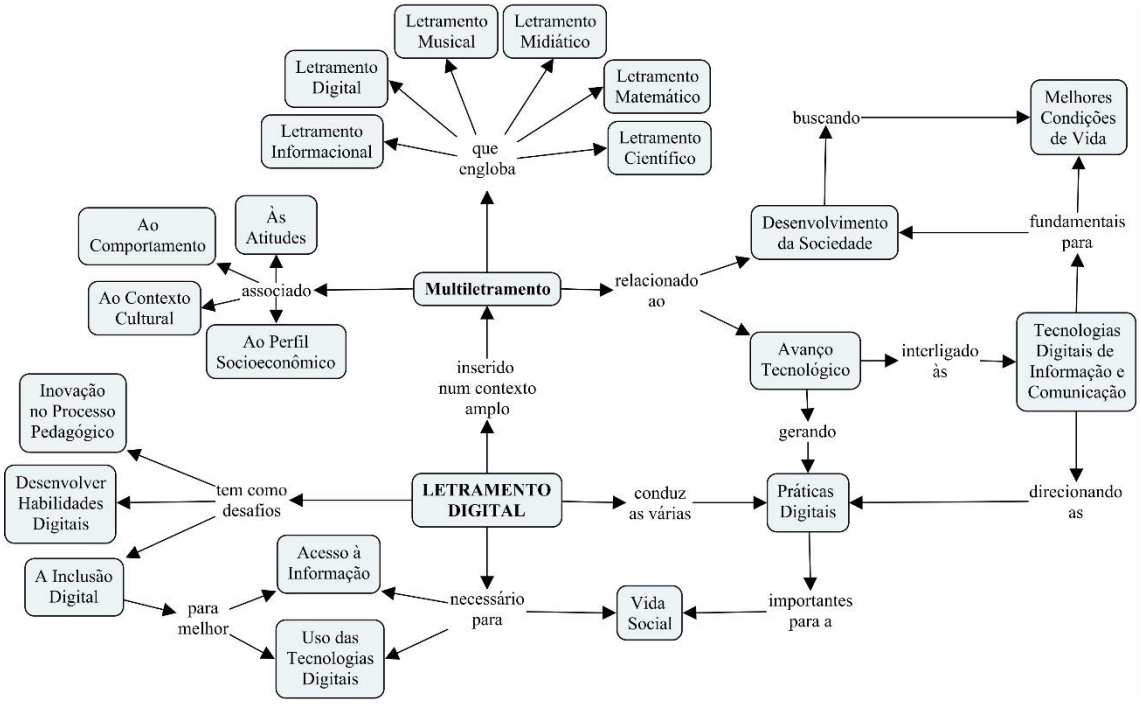
Na realidade, o termo letramento digital faz parte de um conjunto mais amplo de letramentos. A esse respeito pode-se dizer que,

> Por sua abrangência e complexidade intrínseca e ainda em virtude de suas múltiplas conotações e dos contornos que assume nos diversos contextos sociais, o letramento aponta cada vez mais para a impossibilidade de um único termo conter todas as categorias e significados que emergem do uso social da escrita. Esse fato concita-nos a considerar a pluralidade própria do letramento, tornando, então, procedente falarmos em letramentos, no plural, ou multiletramentos (Velloso & Bueno, 2016, p. 263).

Convém observar que o letramento digital está imerso no conceito de multiletramentos, pois, existem outras classes de letramentos, também importantes para a sociedade. A Figura 1 apresenta uma síntese sobre o letramento digital e suas correlações.

Além de estar interligado ao contexto de multiletramentos, o letramento digital está diretamente conectado às TDIC, sendo importante para as práticas sociais. Cabe frisar também que seus principais desafios se relacionam à inclusão digital, ao desenvolvimento do domínio e de habilidades digitais, e, no campo educacional à inovação pedagógica.

Figura 1. Mapa conceitual sobre letramento digital e multiletramento.



Fonte: Branco, Adriano e Zanatta (2020a).

É importante destacar que embora existam inúmeras tecnologias direcionadas para as atividades pedagógicas, há muito que se avançar no seu uso nos ambientes escolares, especialmente nas instituições públicas de ensino. Alguns fatores são preponderantes, como, por exemplo, a dificuldade de acesso de grande parte da população aos recursos tecnológicos básicos, como a internet.

Ressaltam-se ainda as carências das escolas quanto a esses recursos, assim como, a necessidade de uma formação inicial e capacitação dos educadores que aborde de modo mais efetivo o uso da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. De forma geral, é necessária maior capacitação para que os educadores sejam mais preparados e imersos na cultural digital, resultando em maior utilização das TDIC nas práticas pedagógicas.

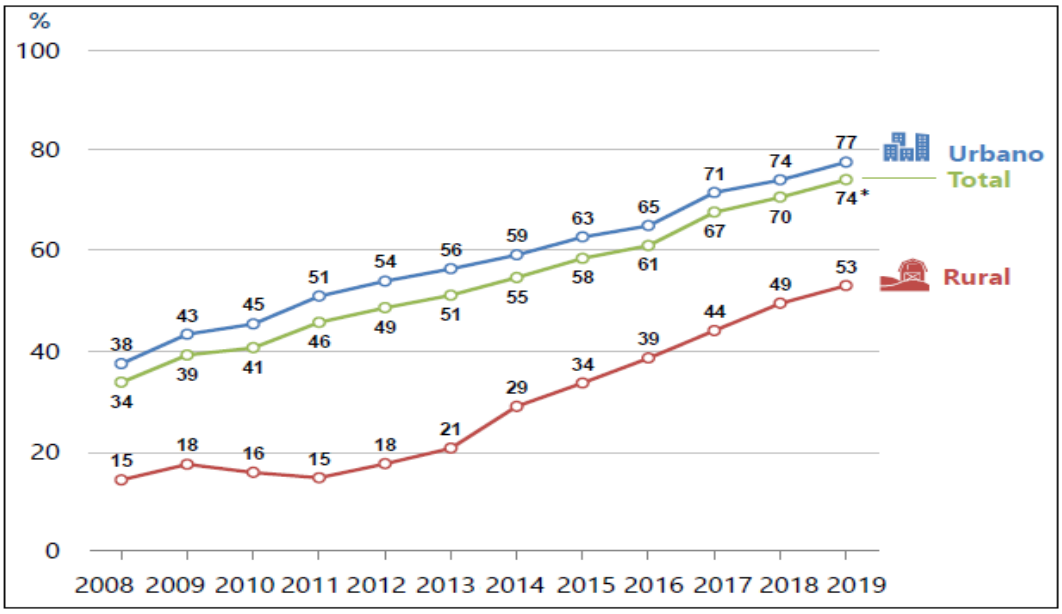
Nesse horizonte, é preciso ponderar sobre o binômio escola-tecnologia, sobretudo, devido às diferentes realidades em que os alunos estão inseridos. Dessa forma, considerando a importância das TDIC na vida dos indivíduos, e, também, à desigualdade de condições de acesso, se faz necessário refletir, uma vez que:

> Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquele usual nas instituições públicas. [...] De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria [...] um grupo de incluídos e um grupo de excluídos (Martins, 2019, p. 5).

Assim sendo, a população mais carente financeiramente tem o acesso muito mais restrito aos recursos tecnológicos. Segundo Branco, Adriano e Zanatta (2020a), essa realidade permeia um contexto complexo que dificulta o acesso à tecnologia que é a desigualdade social. Nesse sentido, há uma grande tendência de que os alunos de classes mais altas tenham acesso mais cedo e a recursos tecnológicos melhores. Por outro lado, os alunos pertencentes às classes sociais menos favorecidas financeiramente não possuem as mesmas condições.

Essa tendência fica ainda mais explícita quando se compara a população urbana com a do campo. A Figura 2 evidencia que enquanto o percentual de acesso na zona urbana é de 77%, no meio rural é de apenas 53%.

Figura 2. Usuários de internet – Brasil: 2008-2019.



Fonte: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2020).

Ainda com base na Figura 2, observa-se que, apesar de que nos últimos anos o acesso à internet tem aumentado significativamente, cerca de 1 em 4 cidadãos brasileiros ainda não dispõe desse serviço.

No tocante às escolas, o Quadro 1, elaborado com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresenta os recursos disponíveis nas instituições de ensino brasileiras.

Quadro 1. Recursos disponíveis nas escolas segundo dependência administrativa – Brasil – 2019.

Recurso	Federal (%)		Estadual (%)		Municipal (%)		Privada (%)	
	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Médio	Ensino Fund.	Ensino Médio
Biblioteca ou sala de leitura	100,0	98,8	81,4	86,9	41,4	78,2	80,5	90,8
Lousa digital	46,8	44,4	26,0	28,4	8,8	17,0	12,5	25,3

Projetor multimídia	91,5	96,8	79,9	83,1	52,9	76,1	70,6	85,8
Computador de mesa para alunos	89,4	93,3	75,4	78,7	34,3	61,7	59,0	75,8
Computador portátil para alunos	51,1	44,9	33,5	38,5	20,4	35,1	41,2	49,2
Tablet para alunos	34,0	25,8	13,4	15,4	5,7	7,4	24,5	30,7
Internet para uso administrativo	100,0	97,8	85,1	88,3	58,2	82,4	88,4	89,6
Internet para ensino e aprendizagem	80,9	86,2	64,0	65,8	29,6	52,7	57,4	72,3

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020).

A respeito dos recursos tecnológicos observa-se, com base nos dados do Quadro 1, uma grande carência. A internet para uso pedagógico, por exemplo, era encontrada em aproximadamente 65,0% das escolas da Rede Estadual de Educação; nas instituições municipais esse recurso estava presente em apenas 29,5% das escolas de Ensino Fundamental e em 52,7% das instituições de Ensino Médio. Outros recursos como Lousa digital, *tablets* e computadores para uso dos alunos também são recursos que estão longe de serem disponibilizados para todos os estudantes. Até mesmo recursos mais básicos, porém, essenciais, como a biblioteca não são contemplados por todas as instituições de ensino.

Em outro aspecto também importante para a efetivação para o letramento digital, Valente (2018) afirma que as primordiais mudanças no sistema educacional, sobretudo no que diz respeito ao uso da TDIC, devem ir além do contexto da sala de aula. É necessário repensar a estrutura e as condições que dão suporte ao trabalho pedagógico, inclusive a formação e a capacitação de professores.

Como menciona Caetano,

> As escolas, os professores e os alunos passaram a ter novas formas de comunicar. Atualmente, a tecnologia coloca a sala de aula nos mais variados ambientes virtuais e possibilita que a "escola" possa assumir novas formas e novos espaços. Mas a integração da tecnologia na educação só será uma realidade se os professores forem reais atores da mudança e estiverem formados técnica e pedagogicamente. Aliás os professores são um dos principais fatores de sucesso dos projetos de integração da tecnologia (Caetano, 2015, p. 307).

Diante dessas considerações, é possível inferir que muitos são os desafios para o letramento digital, entre eles a formação e capacitação de professores, que serão melhores discutidos no próximo tópico. Entretanto, salienta-se a necessidade do Brasil em avançar na universalização do acesso da população às TDIC. Ademais, a prática do letramento digital é imprescindível para garantir o conhecimento mínimo sobre as tecnologias, tanto de alunos, como de professores e da população como um todo. Incluir os cidadãos digitalmente na sociedade e na cultura digital é mais que um dever, é um desafio a ser superado.

Professores, ensino e aprendizagem e letramento digital: uma relação fundamental

Como abordado anteriormente, as TDIC trazem incontáveis possibilidades para as pessoas e para a vida em sociedade. No entanto, como consequências originam novas demandas de ensino, uma vez que os indivíduos precisam estar aptos a utilizar essas ferramentas, podendo assim usufruírem de suas vantagens e ainda exercerem plenamente sua cidadania.

Cabral e Mickalski (2018) avaliam que a partir da expansão da tecnologia na sociedade contemporânea, do uso efetivo da internet e das mídias digitais como meio de comunicação há uma necessidade muito grande de abordar aspectos referentes a essa utilização das tecnologias.

É oportuno dizer que, ainda que haja uma grande desigualdade entre as diferentes classes sociais, as tecnologias digitais ganham cada vez mais usuários. Assim, reforça-se a necessidade da efetivação do letramento digital, dentro e fora das instituições escolares. Cabe frisar que na realidade brasileira, grande parte das escolas, especialmente as públicas, não tem conseguido acompanhar os avanços tecnológicos, sobretudo, no que diz respeito à restruturação de infraestrutura e das questões pedagógicas ou metodológicas. Isto se deve, entre outros fatores, ao escasso investimento financeiro em recursos tecnológicos, assim como na formação inicial e continuada dos educadores.

A esse respeito, pode-se complementar que:

> No campo educacional o advento das TDIC como ferramentas de aporte pedagógico também ocorre de modo lento e pouco adequado frente às necessidades da sociedade com relação ao letramento digital. Os motivos são variados: infraestrutura deficitária das instituições de ensino, falta de materiais e equipamentos tecnológicos, além da necessidade de formação inicial e continuada para os educadores, preparando-os e capacitando-os melhor para essas novas demandas (Branco, Adriano & Zanatta, 2020b, p. 346).

Por outro lado, é preciso acentuar que para promover o letramento digital não basta inserir as TDIC no ambiente escolar ou distribuir equipamentos e recursos. É imprescindível planejamento, formação e capacitação adequada do professor, tendo em vista o seu papel na mediação e construção do conhecimento teórico e sistematizado com o conhecimento vivenciado pelos estudantes. Nesse sentido, a simples troca, ou advento de novos recursos, por mais tecnológicos e avançados que possam ser, não garante o aprendizado dos alunos e o domínio sobre as TDIC.

> Dessa forma, torna-se necessário que os educadores conheçam os diversos tipos de letramento e busquem alternativas para incluí-los no planejamento escolar, assim como as universidades devem inseri-los na formação inicial e continuada de professores a fim de estabelecer novas formas de ação (Silva, Magalhães & Buin, 2018, p. 25).

Assim, parece haver um consenso que repensar e investir na formação inicial e na formação continuada, são pontos chaves para a efetivação do letramento digital. Tal ação é vital, uma vez que

os futuros professores precisam ter uma abordagem muito além dos profissionais que foram graduados a uma, duas ou três décadas, pois, o surgimento de novas mídias digitais cresceu exponencialmente nos últimos anos. É justamente esse crescimento acelerado e a falta de abordagem específica sobre as TDIC e suas potencialidades pedagógicas na formação inicial dos docentes em exercício, que conduz à segunda necessidade: a qualificação por meio da formação continuada.

Sobre a formação continuada, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) mencionam que existem vários dilemas relacionados à necessidade de promover mudanças nos conceitos e nas práticas profissionais e pessoais. Para os autores, a formação continuada compreende: **ações formativas durante a jornada de trabalho** através de reuniões, trocas de experiências, discussão de práticas e estratégias, pesquisas, minicursos, estudo de caso, entre outros; e **ações formativas fora da jornada de trabalho**, como cursos, encontros, palestras, entre outros. Assim, a formação continuada promove o desenvolvimento profissional permanente, sendo responsabilidade tanto da instituição como do próprio profissional.

Tarouco (2019) considera que se houver uma formação que contemple satisfatoriamente o uso dessas novas ferramentas, os professores poderão explorar melhor o potencial das tecnologias digitais. Logo, é imperativo planejar e delinear estratégias para a formação continuada. O desenvolvimento profissional contínuo pode contribuir consideravelmente para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e para a formação do cidadão.

Contudo, há um longo caminho a ser percorrido até que se tenha uma formação, tanto inicial como continuada, que contemple satisfatoriamente o uso das TDIC como recursos pedagógicos. Freitas (2010), após análise de ementas de cursos de formação docente e a relação com as tecnologias digitais, garante que a parte curricular dos cursos de licenciatura, referente ao desenvolvimento desses conhecimentos específicos para a atuação nas escolas e nas salas de aula, se apresenta muito reduzida.

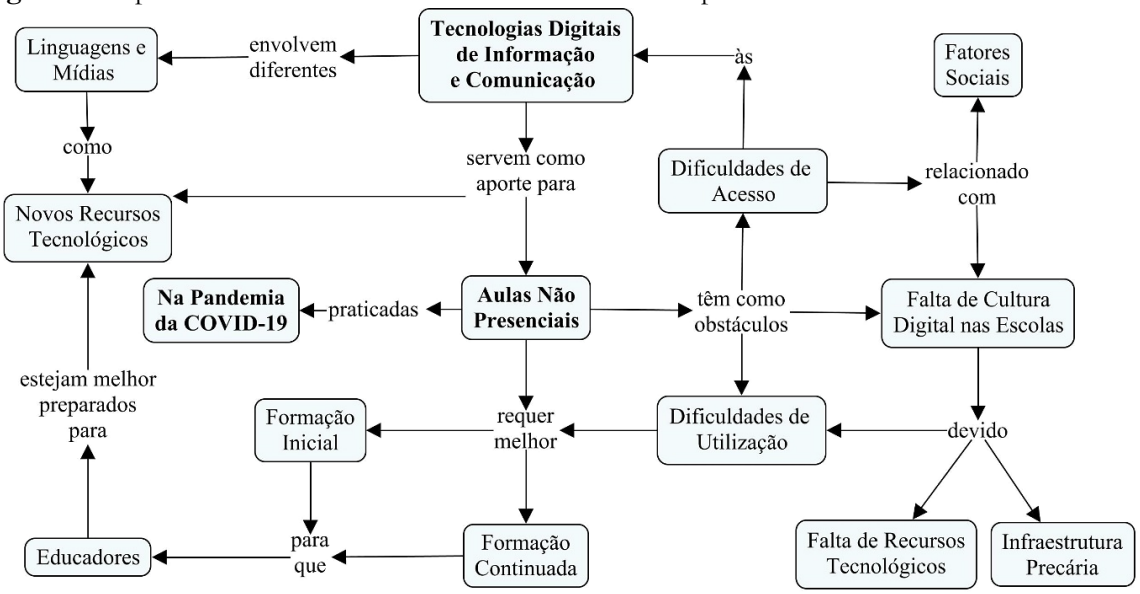
A autora salienta que mesmo nos cursos onde o tema é abordado, fica mais restrito no âmbito da teoria, não chegando, na maioria das vezes, à prática. Assim, até se estuda sobre o uso das tecnologias nas atividades escolares, porém, não se forma o professor envolvendo-o em atividades de efetivo uso desses recursos como instrumentos de ensino e aprendizagem.

Prado e Rocha (2018) argumentam que a formação docente precisa ser revista, tendo em vista o contexto e as características da sociedade atual, assim como das demandas por professores que conheçam essas tecnologias, e que façam uso pedagógico delas. Nessa perspectiva, espera-se que as TDIC sejam integradas ao currículo escolar e às realidades dos alunos.

Muitas são as possibilidades de emprego da TDIC no campo educacional. No ano de 2020, por exemplo, o mundo sofreu com a pandemia da Covid-19, medidas de isolamento social, com suspensão de vários serviços e atividades ocorreram em praticamente todas as partes do planeta, inclusive a suspensão das aulas presenciais no Brasil. Nesse cenário, para garantir a manutenção do calendário escolar uma saída encontrada foi a implantação de aulas remotas, utilizando vários meios, entre eles, os ambientes virtuais de aprendizagem e as TDIC.

O mapa conceitual da Figura 3, apresenta como as TDIC serviram de aporte para as aulas não presenciais em 2020. Observa-se também que muitas dificuldades ocorreram na implementação do uso das tecnologias digitais por professores e estudantes para as aulas remotas.

Figura 3. Mapa conceitual correlacionando TDIC às aulas não presenciais e às dificuldades encontradas



Fonte: Branco, Adriano e Zanatta (2020b).

Verifica-se que as dificuldades de acesso e utilização das TDIC na prática pedagógica relacionam-se à ausência de cultura digital nas escolas. Tal fato, deve-se também em virtude da escassez de recursos tecnológicos e infraestrutura adequada de muitas escolas. Destaca-se também a condição social das famílias, sobretudo no âmbito financeiro e cultural, que dificultam, e até mesmo inviabilizam, o acesso a equipamentos à internet para o acompanhamento das aulas.

A Figura 3 também evidencia a necessidade de melhor formação inicial e continuada de professores para melhor uso das TDIC como recursos pedagógicos. Para Branco, Adriano e Zanatta (2020b), as dificuldades na utilização por parte dos professores, desvela a fragilidade existente na formação inicial e da formação continuada. Na realidade, a maioria dos docentes que estão lecionando, não tiveram acesso a esses conceitos e conhecimentos em suas graduações, ou o tiveram, mas não de forma satisfatória.

A esse respeito, os autores complementam que:

> [...] evidencia-se a necessidade de repensar políticas públicas e educacionais que garantam aos alunos e educadores melhores condições para a utilização das TDIC no processo de ensino e aprendizagem. Com o propósito de atender as demandas da sociedade atual, em prol de uma educação com mais igualdade de direitos e equidade nas condições de acesso. Permitindo aos professores as possibilidades de mediação das aprendizagens, e aos alunos, maior autonomia frente a sua formação, estimulando a permanência e êxito no processo educacional e consequentemente emancipação intelectual e social (Branco, Adriano & Zanatta, 2020b, p. 347).

Na medida em que se observa que o letramento digital é cada vez mais essencial para a sociedade, evidencia-se também que para sua efetivação e melhor emprego das TDIC nas práticas pedagógicas, a capacitação do professor é condição primeira para essa importante responsabilidade. Portanto, mais investimentos na formação dos educadores, assim como em mais equipamentos e recursos tecnológicos, na infraestrutura escolar e políticas públicas que melhorem as condições de acesso da população às mídias digitais são fatores essenciais para que as TDIC sejam utilizadas mais amplamente nas atividades pedagógicas, contribuindo para o enriquecimento e maior qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

O processo de globalização alinhado com os avanços científicos e tecnológicos têm proporcionado mudanças expressivas e de modo acelerado na forma em que as pessoas agem, pensam, se comunicam e interagem. Nesse cenário, surgem as TDIC e a necessidade premente do letramento digital. Vale lembrar que a utilização dessas tecnologias nas práticas pedagógicas requer maior capacitação dos professores, assim como repensar a formação inicial dos futuros docentes.

Sob outra perspectiva, faz-se necessário a reorganização das instituições de ensino, tanto no aspecto pedagógico-metodológico, quanto na questão de infraestrutura, materiais, equipamentos e recursos tecnológicos. Nesse ínterim, é preciso mais investimento financeiro para adequar as escolas minimamente com os subsídios necessários para que professores e alunos tenham condições de utilizar as TDIC agregando novas possibilidades e mais qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, existem fatores extra escola que dificultam o letramento digital, como, por exemplo, a dificuldade ou a restrição do acesso aos recursos tecnológicos por grande parte da população, sobretudo, as pessoas que residem na zona rural. Assim, cabe ao poder público a elaboração de políticas públicas, no sentido de diminuir as diferenças sociais e melhor distribuição de renda, assim como mais equidade quanto ao acesso às tecnologias digitais.

Portanto, muitos são os desafios para que o letramento digital seja mais efetivo, dotando as pessoas de conhecimentos necessários para a usar as TDIC em duas vidas cotidianas, em benefício próprio e em prol da sociedade. Contudo, evidencia-se que investimento financeiro e melhor formação inicial e continuada dos professores são fatores precípuos para seu emprego nas práticas pedagógicas e para o uso mais racional, crítico e benéfico das tecnologias digitais, corroborando dessa forma para o exercício da cidadania.

Referências

BANDEIRA, S. M. & PORTO, L. B. (2019). Gestor de EAD no Brasil: desafiando a uma redefinição do seu papel e a uma formação continuada. In: V. Baggio (Org.). *DNA educação: volume VI (pp. 301-316*). (2nd ed). Veranópolis: Diálogo Freiriano.

BEZERRA, I. S. (2018). Inclusão digital como forma de cidadania e a lei de acesso à informação. *Env. Smoke.* 1(1), 148-161.

BRANCO, E. P., ADRIANO. G. & ZANATTA, S. C. (2020a). Letramento digital: perspectivas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. In: M. R. ROYER (Org.). *Abordagens interdisciplinares em educação e ensino: contribuições para a formação de professores. (pp. 79-94).* Curitiba: CRV.

BRANCO, E. P., ADRIANO. G. & ZANATTA, S. C. (2020b). Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. *Debates em Educação*, 12(especial 2), 328-350.

CABRAL, Z. A. & MICKALSKI, M. A. (2018). Olhares acerca do letramento digital: perspectivas da prática. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 19(4), 472-477.

CAETANO, L. M. D. (2015). Tecnologia e Educação: quais os desafios? *Revista do Centro de Educação*, 40(2), 295-309.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação-BR. (2020). *TIC domicílios 2019: principais resultados.* São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Recuperado de https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/analises/.

FREITAS, M. T. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, 26(3), 335-352.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Censo escolar da educação básica – 2019: notas estatísticas.* Brasília: MEC.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. & TOSCHI, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (10 th ed). São Paulo: Cortez.

MARTINS, M. R. (2019). Educação e tecnologia: a crise da inteligência. *Educação (UFSM)*, 44, 1-14.

MOREIRA, C. (2012). Letramento digital: do conceito à prática. *Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP – EDUFU.* Uberlândia- MG, Brasil, 2.

PINHEIRO, R. C. (2018). Conceitos e modelos de letramento digital: O que escolas de ensino fundamental adotam? *Linguagem em (Dis)curso*, 18(3), 603-622.

PRADO, M. E. B. B. & ROCHA, A. K. O. (2018). Formação continuada do professor no contexto da programação computacional. In: J. A. VALENTE, F. M. P. FREIRE & F. L. ARANTES (Orgs.). *Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir (pp. 149-163).* Campinas: NIED/UNICAMP.

SILVA, E. P., MAGALHÃES, V. M. F. & BUIN, E. (2018). *Desafios do letramento digital: o diálogo entre a universidade e a escola.* Campinas: Mercado das Letras.

TAROUCO, L. M. R. (2019). Competências digitais dos professores. In: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Tic educação: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras (pp. 33-44)*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.

VELLOSO, R. V. & BUENO, L. (2016). Letramento digital e tutoria no ambiente da educação a distância: um estudo à guisa de estado da arte. *Educ. Anál.*, Londrina, 2(1), 258-277.

VIEIRA, M. S. P. (2013). Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. *Anais do Simpósio Nacional de Letras e Linguística/ Simpósio Internacional de Letras e Linguística – SILEL - EDUFU*, Uberlândia-MG, Brasil, 3.

VIZENTIN, C. (2016). *A importância do letramento digital na escola e na sociedade e os seus diferentes conceitos.* (Monografia de Especialização em Educação na Cultura Digital). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

ABANDONO E PERMANÊNCIA EM AMBIENTES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

Lúcio Mauro Pereira[1]
José Wilson da Costa[2]
Túlio Magalhães Nogueira[3]

Introdução

Ao longo dos últimos anos, a educação a distância (EaD) vem se consolidando como uma importante alternativa no cenário educacional do país. Segundo o último censo da EaD no Brasil, promovido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2018), tem prevalecido um crescimento bastante acentuado nessa modalidade: alcançou-se mais que sete milhões de alunos em cursos a distância ou semipresenciais – contra cerca de 500 mil em 2009. A análise do censo revela estar o crescimento associado, entre outros fatores, à maior aceitação dessa modalidade pela sociedade, ao avanço das tecnologias da informação e sua popularização e, sobretudo, à diversidade de cursos disponibilizados.

Segundo o censo, os cursos livres respondem pelo maior número de matriculados: são quase quatro milhões de alunos. Os cursos corporativos também têm apresentado um forte crescimento: cerca de 1,5 milhão de alunos. Por outro lado, os cursos regulamentados também apresentaram um grande crescimento nos últimos anos, respondendo por cerca de 2,5 milhões de alunos.

Dentre os cursos regulamentados, há ofertas em todos os níveis da educação: ensino fundamental, médio, profissionalizante, graduação e pós-graduação. Entretanto, a pós-graduação *lato-sensu* respondeu, sozinha, por cerca de 40% delas: em 2017, foram 1.788 especializações dentre os 4.570 cursos regulamentados ofertados totalmente a distância.

O censo revela ainda o ritmo vertiginoso que tem ocorrido o crescimento no número de ofertas de pós-graduação *lato sensu*: cerca de 80% em um ano. Em 2017 havia 1.788 especializações ofertadas contra 1.098 em 2016.

Esse aumento reflete também no número de matrículas, que cresceu com ampla margem. Em 2016 havia cerca de 60 mil alunos em especializações totalmente a distância. Em 2017 esse número aumentou para mais que 180 mil alunos. Um crescimento de cerca de 200% em um ano.

[1] Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Instituto de Ciências Exatas e Informática da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: lucio@pucminas.br
[2] Doutor em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: jwcosta01@gmail.com
[3] Mestre em Informática pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Analista de Informática Sênior no Núcleo de Educação a Distância da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: tulio@pucminas.br

Entretanto, o censo demonstra que o índice de evasão continua a ser um importante e grande desafio a ser tratado. Esse índice tende a ser superior ao observado no ensino presencial, entretanto, com tendência de redução dessa diferença. Para a maioria dos cursos ofertados, a taxa de evasão alcançou até 35%. Em cerca de 10% dos cursos ofertados, a evasão chegou a até 50%.

A análise do censo destaca ser a evasão uma preocupação em qualquer nível e área de ensino, não sendo diferente na educação a distância. Entretanto, é surpreendente que mais de 50% das instituições declaram não conhecer os motivos dessa evasão. Esse percentual de desconhecimento se mantém, sejam instituições privadas sem fins lucrativos, com fins lucrativos ou instituições públicas federais.

O censo revela ainda que a evasão em cursos livres é menor do que a evasão em cursos regulamentados, sejam eles semipresenciais ou totalmente a distância. Entretanto, atribui a redução da taxa de evasão de 2016 para 2017 aos esforços para buscar conhecer as causas de evasão e aos investimentos nos cursos que apresentam os maiores índices. Entretanto, aponta que há, ainda, um longo caminho a ser percorrido para ampliar a taxa de retenção.

A expansão da oferta de pós-graduação na modalidade a distância

Segundo o censo, as tecnologias digitais têm contribuído para a forte expansão de pós-graduações na modalidade totalmente a distância. Em especial, em especializações na área de tecnologias da informação, objeto desta pesquisa. Seu formato tem buscado explorar as possibilidades advindas com as novas tecnologias, alcançando indivíduos em todo o território nacional.

Para além da evolução tecnológica, sua popularização tem ampliado o número de indivíduos com um grau de conectividade compatível com aquele necessário para acesso às novas plataformas digitais, tornando a EaD um importante instrumento para uma educação universal. Os esforços para inclusão digital têm permitido que pessoas, até então isoladas das oportunidades de formação, tenham acesso à educação *online*.

A capacidade de interação provida por essas novas tecnologias favorece a construção de ambientes virtuais de aprendizagem que privilegiem as relações com os objetos de estudo e entre os atores do processo - professores e alunos. Por outro lado, é exatamente a capacidade de retenção destes alunos um grande desafio posto para a educação a distância.

O problema da evasão independe da modalidade da educação. Estudos recentes têm demonstrado não se tratar de um problema trivial, exigindo o tratamento de um amplo número de variáveis que contribuem para a retenção do aluno. Os estudos apresentados por Veiga (2016) indicam ser a desigualdade social e o desinteresse do estudante as principais causas da evasão a partir da análise de revisão de literatura.

Em adição, Figueiredo (2017) registra a complexidade inerente aos levantamentos para identificar as causas da evasão, destacando: *a)* a dificuldade para interagir e obter respostas de alunos evadidos; *b)* a fragilidade das respostas obtidas, uma vez que o aluno evadido tende a gerar

respostas imprecisas e que podem não revelar a verdadeira causa da evasão; *c)* a falta de um repositório que possa reunir em abrangência um maior número de dados.

O trabalho apresentado por Costa (2017) também revela o amplo espectro de razões para a evasão, destacando as dificuldades resultantes de uma má formação na educação básica; as dificuldades em obter financiamento estudantil; as dificuldades para prover apoio pedagógico; as dificuldades para prover um sentimento de pertencimento à instituição e, por fim, atendimentos precários e desorganização comunicacional.

Ao considerar e assumir tal grau de complexidade, acredita-se que a investigação, classificação e mensuração das causas de evasão nos cursos de pós-graduação *lato sensu* possam contribuir para a revisão dos métodos e processos que envolvem os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem à luz dos referenciais que sustentem tais práticas.

A relação do grau de interação com o índice de sucesso e permanência

Um ambiente virtual de ensino e aprendizagem pode favorecer variáveis que promovam e enriqueçam algumas formas de estudo ativo. Libâneo (1994, p.104) preconizava ser o estudo ativo uma maneira de promover o desenvolvimento das atividades mentais, com autonomia. Entretanto, entendia não consistir apenas em um conjunto de estratégias de interação com conteúdos.

> Ao contrário, requer *que o estudo se converta numa necessidade para o aluno e que seja um estímulo suficiente para canalizar a sua necessidade de atividade. Trata-se da conjugação de condições internas dos alunos e de condições externas expressas pelas exigências, expectativas e incentivos do professor (Libâneo, 1994, p. 105).*

Este comportamento ativo frente ao conhecimento é o núcleo central do processamento da informação, também segundo Pozo (1998). Ele observa que a psicologia cognitiva pressupõe que a ação do sujeito está determinada por suas representações, como defendido por diversos outros autores, como Piaget, Vygotsky e Rivière.

As novas tecnologias digitais de EaD podem favorecer, fortemente, a criação de ambientes que potencializem tal autonomia e interação. Entretanto, conforme defendido por Costa e Pain, torna-se necessário enriquecer tais ambientes com alto grau de interatividade:

> *O acompanhamento individual do processo de aprendizagem do aluno, pelo professor, mediante compartilhamento de ideias, deve estar constantemente enriquecido pela possibilidade de debates interpares, ou seja, entre os alunos e professores. (...) O processo de conhecimento é construído social e historicamente por um sujeito que não abdica de suas características individuais, mas que se encontra, definitivamente, inserido em uma ecologia cognitiva, integrando-se a uma coletividade pensante (Costa & Pain, 2004, p. 33).*

Esta coletividade é anunciada por Lévy (1993) como aquilo que se constrói dinamicamente, através das relações entre o pensamento individual, as instituições sociais e as técnicas de comunicação, cujas articulações favorecem a criação de coletividades pensantes.

Dessa forma, faz-se necessário buscar mecanismos para ampliar o conceito de presença na educação a distância. Segundo Conceição (2013), no ambiente virtual, a presença deve assumir um novo significado, baseado na interação dinâmica entre pensar, sentir e criar. A permanência do aluno pode estar associada ao grau de presença percebido por ele, uma vez que na educação *online* este sentido de presença é imaginário: *"não há fronteiras de espaço ou de lugar; o tempo é flexível, o professor e os alunos não estão em estreita proximidade; o uso dos sentidos requer adaptação (p. 42)."*

Por outro lado, para além dos aspectos relacionados a autonomia, interação e presença, o grau de permanência em ambientes de educação *online* pode ser sensível à capacidade de tratar a heterogeneidade das habilidades cognitivas dos alunos. Nesta direção, Gardner (1995) apresenta uma *"visão pluralista da mente, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes (p. 16)."*

Dado o amplo número de aspectos que envolvem os ambientes de educação *online,* Zawacki-Ritcher (2015) destaca o grau de complexidade que envolvem as pesquisas no campo da educação a distância, refutando os trabalhos que não contemplam a diversidade das variáveis presentes nesses ambientes. *"Como sempre, problemas complicados têm causas múltiplas e variadas (p. 32)."* Woodley e Simpson não sugerem que existam soluções fáceis. Ao contrário, defendem uma pesquisa centrada em intervenção.

> *Não é suficiente entender as causas, o contexto ou as circunstâncias individuais ou coletivas. Em vez disso, temos de nos concentrar em coisas que podemos fazer para mudar, medir e melhorar o sucesso dos alunos em programas de educação a distância (Woodley & Simpson, 2015, p. 32).*

Os autores apontam a necessidade de ação, mas observam, da mesma forma, a importância da relação custo-benefício nessas intervenções. Para isto, propõe o monitoramento dos resultados dessas observações através dos dados disponibilizados pelos ambientes *online,* através do uso de ferramentas de aprendizagem, inteligência e mineração de dados. Tal estratégia visa permitir articular princípios de intervenções eficazes que possam ser ampliados, replicados e recriados em outros ambientes de educação a distância.

A justificativa do trabalho e o método

As tecnologias que têm favorecido o acesso de um maior número de estudantes à educação a distância são as mesmas que armazenam os dados relativos ao seu comportamento ao longo de todo o curso. As plataformas digitais utilizadas nesses ambientes guardam em detalhes informações relativas às ações e interações dos alunos. Os trabalhos desta pesquisa iniciaram com o propósito de investigar esses dados a fim de identificar indícios que possam predizer estar um estudante em rota de fracasso ou evasão. Esta predição, potencialmente, pode trazer a oportunidade de buscar estratégias para promover este estudante a comportamentos que voltem a favorecer o sucesso e a permanência. Nesta primeira etapa da pesquisa, buscou-se conhecer os dados armazenados nas

plataformas de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e identificar aqueles que poderiam expressar as primeiras evidências.

O campo de aplicação para este estudo de caso foi constituído pelos cursos de pós-graduação *lato sensu* da área de Tecnologia da Informação de uma universidade brasileira de grande porte. Ela reúne cerca de vinte mil alunos em ambientes virtuais de aprendizagem. Não diferente do cenário internacional, ela encontra na evasão um de seus maiores desafios, conforme Woodley & Simpson (2015): *"a questão da retenção na educação a distância não é um dentre uma dúzia de tópicos interessantes para os acadêmicos debaterem (...) deveria ser o centro de toda atividade sobre EaD (p. 495)."* Os autores destacam tratar de um problema mundial. Revelam que na *Open University United Kingdom,* uma das principais referências do ensino a distância, apenas um em cada cinco novos alunos concluem os cursos daquela universidade, apontando uma taxa de retenção tão baixa quanto a frequentemente encontrada em diversas instituições de ensino a distância espalhadas pelo mundo.

De fato, conforme apresentado por Figueiredo & Sales (2017), a evasão em ambientes virtuais de aprendizagem acrescenta um maior número de variáveis à já complexa questão de retenção, em especial, nos primeiros módulos dos cursos. Assim, observam o quanto uma maior compreensão e análise das motivações para a evasão se tornam fundamentais para uma contínua reflexão sobre o real alcance dessa modalidade.

A evasão em cursos regulamentados se revela um problema não apenas para a vida pessoal do aluno, mas também um problema social, uma vez que contribui para um menor índice de formação intelectual da sociedade. Por possuírem os cursos de pós-graduação *lato sensu* uma ampla escala no cenário nacional, sua maior taxa de evasão representa também um forte impacto social. Diante disso, delimitou-se como objeto de estudo deste trabalho a identificação e classificação da razão do abandono escolar em cursos de pós-graduação *lato sensu* da área tecnológica. O trabalho prevê uma abordagem qualitativa e quantitativa.

A abordagem qualitativa, segundo Marconi & Lakatos (2011), *"preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento (p.18)".* Ela se faz necessária para compreender e dar significado às motivações pessoais, sociais e institucionais para a evasão. Para a abordagem qualitativa, foi utilizado o paradigma de investigação interpretativo através da adoção de estudo de caso visando a coleta e a análise de dados.

Por outro lado, a abordagem quantitativa também se faz necessária para mensurar e tratar os dados extraídos dos ambientes e sistemas educacionais. Sobre eles, foram executados algoritmos construídos com princípios de *big data* e ciência de dados, de forma a trazer inteligência e semântica sobre uma imensa coleção de dados. Foram utilizados princípios de correlação estatística para indicar o comportamento do grupo de alunos ao longo do tempo.

O rigor dos valores extraídos dos dados quantitativos conduz a uma leitura precisa dos resultados. Entretanto, eles não são capazes de justificar, por si, as causas. Elas requerem a necessária reflexão e crítica dos atores envolvidos naquele contexto, advindos da abordagem qualitativa. Desta forma, através de entrevistas, buscou-se ouvir professores, mentores e tutores a fim de levantar hipóteses para o comportamento apontado pelos algoritmos.

Descrição da coleta de dados e análise dos resultados

Para início dos trabalhos, buscou-se extrair a imensa base de dados da plataforma do ambiente virtual, de forma que pudesse ser manipulada para os propósitos da pesquisa. Recuperou-se os registros relativos aos anos de 2018 a 2020. Eles armazenam, em detalhes, o histórico de ações de todos os atores envolvidos com o ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Por exemplo, o instante em que um aluno acessa uma página, o professor disponibiliza uma tarefa, um aluno posta uma atividade. Armazena ainda o histórico de notas atribuídas a cada tarefa desenvolvida pelo estudante.

Como a base registra as ações em baixo grau de granularidade, em detalhes, ela alcançou um tamanho que dificulta sua manipulação: um número superior a 28 gigabytes. Por tratar-se de arquivos específicos para o sistema acadêmico adotado, tornou-se necessário recuperar a semântica dos metadados para torná-los manipuláveis por linguagens de acesso a banco de dados e linguagens estatísticas.

Para impedir a identificação de todos os atores, estudantes, professores, mentores e tutores, a extração dos dados foi realizada de forma anonimizada. Após extraída, a base foi dividida em 156 arquivos com tamanhos tratáveis por computadores convencionais.

A linguagem SQL foi utilizada para medir o desempenho dos alunos e as características de cada curso. Revelou-se não ser razoável tratar a evasão no sentido clássico de abandono de um Curso. Por ser ele constituído de várias disciplinas, o cenário que se revelou é de alunos concentrando seus esforços em algumas disciplinas em detrimento de outras. Além de um tempo maior e flexível para cursá-las, tem o aluno a alternativa de, ao final, solicitar a matrícula apenas naquelas em que não obteve a aprovação.

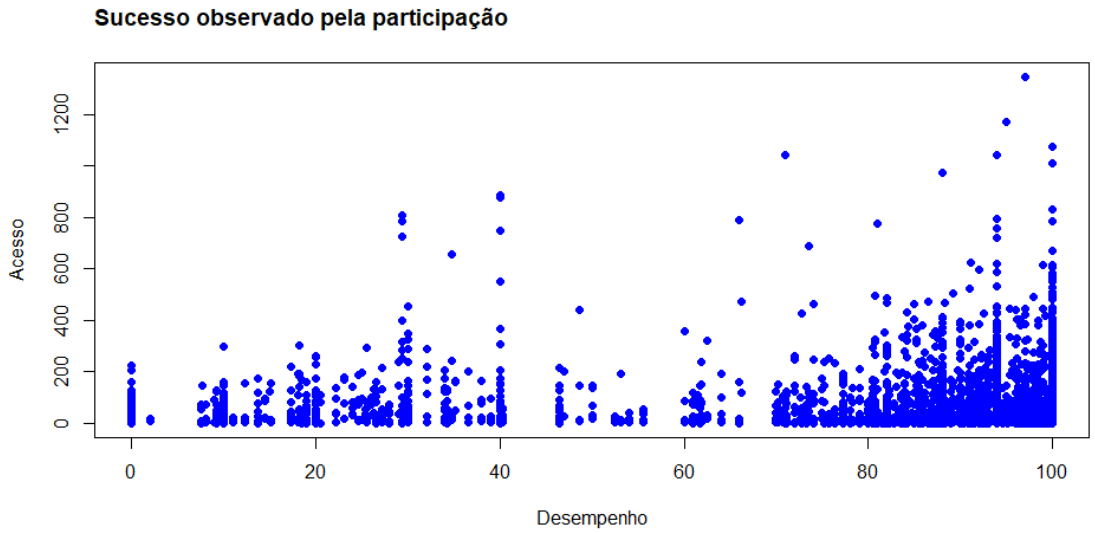
Revelou-se também possuírem características bastante próximas os casos de abandono de uma disciplina (evasão) e os casos de fracasso (reprovação). Para os objetivos desta pesquisa, em ambos os casos interessa muito identificar o contexto que permita trazer o aluno de volta para a rota do sucesso (aprovação). Percebeu-se que evasão e fracasso dizem respeito a cenários afins. Desta forma, buscou-se uma interpretação baseada no desempenho dos estudantes: quanto mais baixo seu rendimento, mais próximo ele está da evasão ou fracasso.

Para esta primeira fase da pesquisa, debruçou-se sobre os dados para identificar qual variável sugeria uma maior correlação com o desempenho. Uma vez que a plataforma mantém o *log* de acesso e uso em baixo grau de granularidade, registrando, por menor que seja, a ação de cada aluno, foi o desempenho dos estudantes correlacionado ao número de acessos.

Para quantificar o acesso ao longo de toda a disciplina, foram construídos algoritmos para medi-los e o histórico de ações individualizadas converteu-se em um único arquivo. O Gráfico 1 representa a correlação entre o desempenho e o grau de atividade do estudante, medido aqui pelo número de acessos. Para construir a correlação, utilizou-se a linguagem estatística R, implementando os algoritmos no ambiente provido pelo RStudio[4].

[4] RStudio é uma IDE projetada para interpretar e tratar a linguagem R. Foi utilizada a versão 1.3.1093, de set/2020.

Gráfico 1 – Desempenho correlacionado ao grau de participação do estudante



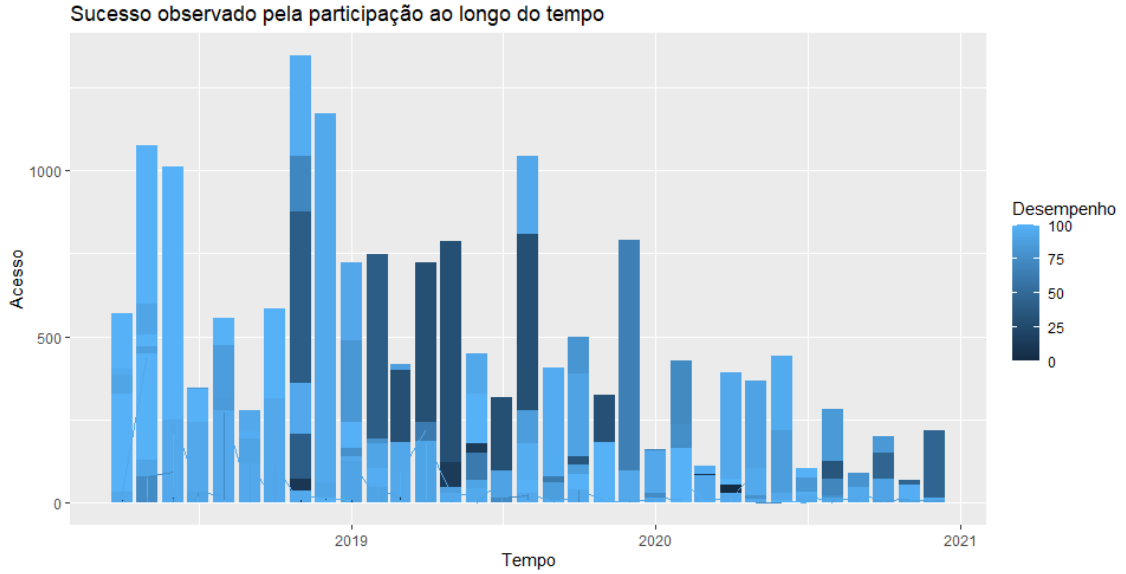
Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados (2020)

Na Universidade objeto desta pesquisa, a nota mínima para aprovação é igual a sessenta pontos. Assim, ao observar um comportamento de desempenho com menor número de acessos comparado aos demais estudantes, revela-se uma predisposição ao fracasso ou abandono. Entretanto, o gráfico demonstra também casos de alto índice de acessos e que, ainda assim, evadiram ou fracassaram na disciplina.

A partir desta observação, buscou-se construir um modelo que trouxesse a variável tempo para a análise, de forma que pudesse observar o momento do curso em que o maior número de interações com o ambiente ocorreu. Por exemplo, poderia estar frequente um grande grau de interação ocorrer no início da disciplina, porém seguido de uma total apatia.

Para tratar essa questão, novos algoritmos foram construídos a fim de quantificar os acessos de cada estudante a cada mês/ano. Isto permitiu observar o comportamento do aluno ao longo de todo o período em que cursou a disciplina. Este grau de interação com o ambiente foi contraposto ao seu desempenho, de forma que pudesse ser identificado qual o intervalo de tempo da disciplina recebeu um maior número de acessos de estudantes com baixo desempenho. É isto que mostra o Gráfico 2, apresentado a seguir:

Gráfico 2 – Desempenho correlacionado ao grau de participação do estudante ao longo do tempo



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados (2021)

A construção dos dados demonstrou picos de interação com o ambiente ao meio do curso por estudantes que vieram a se reprovar na disciplina. Os dados revelam que os estudantes que iniciaram o curso com baixo grau de interação e buscaram ampliá-la apenas ao meio, tendem ao fracasso ou evasão. Este cenário pode levar a hipótese de ser bom aplicar alguma estratégia que amplie o grau de interatividade dos alunos com maior apatia no período inicial.

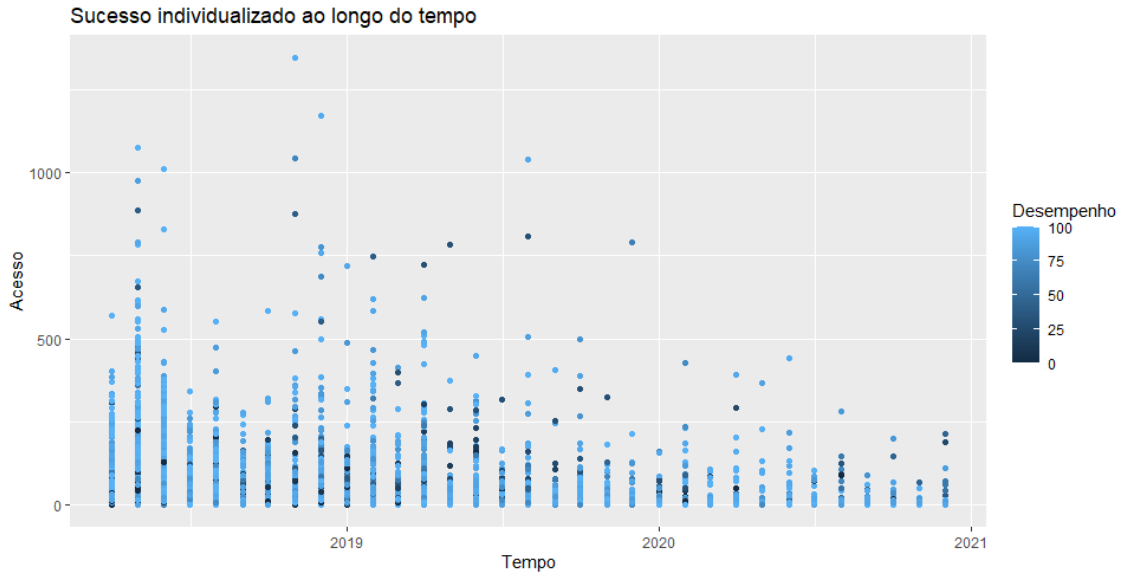
Observa-se ainda, ao final da disciplina, a ocorrência de fracasso mesmo entre aqueles com maior grau de interatividade. Este cenário leva a hipótese de buscar antecipar o maior grau de interatividade uma vez identificado um recorrente baixo grau de interação.

O Gráfico 2 enriquece as discussões ao trazer a variável tempo para a correlação, permitindo localizar o período da disciplina em que mesmo os casos de evasão ou fracasso buscam maior grau de interatividade.

Entretanto, ele não individualiza os alunos, ao contrário, ele se propõe a destacar o calor do desempenho ao longo do intervalo de tempo em que a disciplina é ofertada.

A busca por melhores estratégias de intervenção pode ser melhor refinada individualizando as notas. Isto pode contribuir para identificar os casos em que, apesar do mal desempenho, a baixa densidade não afeta o mapa de calor. Se mostram como casos de exceção cuja causa merece ser investigada com maior especificidade. O Gráfico 3 demonstra a correlação entre desempenho e interação ao longo do tempo, entretanto, individualizando cada nota. Para além de identificar as exceções, contribui para evitar equivocadas generalizações.

Gráfico 3 – Desempenho individualizado correlacionado ao grau de participação ao longo do tempo



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados coletados (2021)

Os dados construídos a partir da abordagem quantitativa, utilizando algoritmos e linguagens estatísticas, conseguem apontar a direção das ocorrências, mas não têm a propriedade para indicar as razões para o fenômeno. Para isto, buscou-se ouvir através de entrevistas, professores, mentores e tutores da disciplina. Nelas, os gráficos foram apresentados, os dados interpretados e eles motivados a inferir sobre a razão para os casos de fracasso e abandono apresentarem maior grau de interação, majoritariamente, ao meio do curso. Nenhum entrevistado apresentou uma resposta rápida. Ao contrário, se mostraram surpreendidos e buscaram interpretar os dados à luz da experiência deles à frente da disciplina. Com a mesma unanimidade, relataram se organizarem os alunos em grupo logo no início da disciplina, se apoiando com diversos aplicativos de comunicação e de redes sociais. Este grupo inicial se mostra muito coeso e desenvolve grande número de atividades em colaboração, buscando apoiar-se e motivar-se entre os pares. Por outro lado, relataram não conseguir se inserir neste grupo aqueles que tendem, com grande esforço, reagir apenas ao meio da disciplina. Porém, sem a força e o ânimo dos pares, em esforços solitários, tendem a não ter sucesso. O esforço é tão amplo e o resultado tão ruim que tendem a interromper e reduzir a participação. Isto aparece no gráfico ao observar estarem eles apenas ao meio da disciplina. Entretanto, no último mês disponibilizado pelo sistema para concluir a disciplina, uma parte deste grupo retorna, porém, com baixo índice de sucesso.

Considerações finais

Ao longo dos últimos anos, em especial, na última década, o grau de interatividade provido pelas tecnologias digitais tem potencializado um amplo crescimento da educação na modalidade a Distância, não apenas no cenário nacional, mas em todo o mundo. Entretanto, diversos trabalhos

têm chamado a atenção para, com frequência, ser negligenciado o fato de o índice de evasão dos alunos dessa modalidade ser bastante superior àquele observado na modalidade presencial.

Este trabalho busca colaborar com esta questão, tirando proveito do estágio atual dos recentes ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: as plataformas digitais que enriquecem as interações *online* são as mesmas que permitem recuperar a trajetória de todos os atores desse ambiente escolar.

Nesta primeira fase dos trabalhos, foi utilizada uma ampla base de dados de cursos de especialização da área de Tecnologia da Informação de uma grande universidade brasileira. Ferramentas de *Data Science* e *Big Data* foram utilizadas para prover um tratamento estatístico sobre o imenso conjunto de dados decorrente das ações e interações dos estudantes com a plataforma. Buscou-se considerar a correlação do grau de interação ao longo do tempo com o seu desempenho.

Em linhas gerais, observou-se que uma maior probabilidade de evasão ou fracasso pode ser observada em alunos com baixo grau de interação no início da disciplina, entretanto, buscam, ainda que de forma solitária, maior grau de interação ao meio da disciplina. Este grupo merece atenção por responder pelo maior número de casos daqueles que não permanecem ou não obtêm sucesso na disciplina.

A partir dos dados gerados, professores, mentores e tutores foram unânimes em opinar ser o esforço de reação ao meio da disciplina um ato solitário, uma vez que a grande maioria da turma já teria executado as atividades com alto grau de colaboração e coesão. Acreditam ainda que parte deste grupo retorna ao final do tempo autorizado para a disciplina, entretanto, pelas mesmas razões, um bom número não consegue sucesso.

A partir dos dados gerados e hipóteses levantadas, estimula-se a criação de um arcabouço que contribua para a implantação de estratégias de intervenção com vistas a desviar o estudante da rota da evasão e fracasso. Enquanto trabalho futuro, tais arcabouços pretendem ser reunidos para constituir uma metodologia de educação não-presencial, capaz de inferir sobre a trajetória do estudante de forma a minimizar e ampliar o índice de sucesso e permanência. Para isto, novas etapas da pesquisa serão realizadas com o propósito de debruçar sobre outras variáveis que possam colaborar para a análise de contexto.

Referências

ABED. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017*. [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2018.

CONCEIÇÃO, S. C. O. & LEHMAN, R. M. *Criando um sentido de presença na educação online.* In: VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. & COSTA, J. W. (Org.). *Educação Digital: a tecnologia a favor da inclusão*. Porto Alegre: Penso, 2013.

COSTA, J. W. & PAIN, Isis in : COSTA, J. W. & OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.). *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

COSTA, R. L. & SANTOS, J. C. *A evasão em cursos técnicos a distância.* In: Educar em revista. Curitiba: n.66, p. 241-256, out./dez. 2017.

FIGUEIREDO, N. G. S. & SALLES, D. M. R. *Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões.* In: *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais.* Rio de Janeiro: v.25, n.95, p.356-392, abr/jun 2017.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, M. D. A. & LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos.* São Paulo: Atlas, 2011.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEIGA, C. R. *Fatores predominantes da evasão escolar no ensino médio integrado: uma proposta de estratégia de prevenção para o CEFET/RJ.* Niterói: Universidade Federal Fluminense - Escola de Engenharia, 2016.

WOODLEY, A. & SIMPSON, O. *Evasão: o elefante na sala.* In: ZAWACKI-RICHTER, O. & ANDERSON, T. (Org.). *Educação a Distância online: construindo uma agenda de pesquisa.* São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

ZAWACKI-RICHTER, O. & ANDERSON, T. (Org.). *Educação a Distância online: construindo uma agenda de pesquisa.* São Paulo: Artesanato Educacional, 2015.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DAS PLATAFORMAS NA FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO

Carlos Alexandre Sá Sassim[1]
Benilda Miranda Veloso Silva[2]
João Batista do Carmo Silva[3]

Introdução

O homem vive há décadas recentes, de forma cada vez mais intensa, em termos de usabilidade a era das Tecnologias da Informação Comunicação. Diante disso, a sociedade brasileira vem vivenciando uma nova etapa de sua história educacional. Nesse contexto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) são parte dessa etapa desse complexo mundo das Tecnologias Digitais Educacionais.

Quanto ao surgimento dos AVA's no Brasil, segundo Penterich (2008, p. 74), "[...] Os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem surgiram com iniciativas isoladas dentro das IES – Instituições de Ensino Superior –, utilizando os recursos da própria web, há cerca de 10 anos".

Assim, com o acesso à Web cada vez mais intenso pelas sociedades, essa nova educação passou a oferecer potencialidades bastantes satisfatórias capaz de levar e expandir o conhecimento independente do horário e lugar. Conforme Kenski (2003, p. 21), "[...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos".

De posse dessas informações, neste trabalho, o objetivo foi o de fazer um estudo qualitativo sobre o uso de Plataformas Digitais na formação no Ensino Superior público e privado, partindo da seguinte problemática: quais as possibilidades e desvantagens apontadas pelos usuários, no que se refere ao uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Público e Privado? E como questões norteadoras: como se materializa o ensino a distância através dessas plataformas no Ensino Superior Público e Privado? Quais as especificidades e diferenças das plataformas Moodle e Gioconda? Tendo como propósito identificar as possibilidades e limites que o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle e Gioconda possibilita na formação no Ensino Superior Público e Privado respectivamente.

[1] Especialista em Informática Educativa do IFPA/Cametá-Pa), Pedagogo pela Universidade Federal do Pará (UFPA/ Cametá- Pa
[2] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Secretaria Estadual de Educação (Seduc-Pa). E-mail: bveloso@ufpa.br
[3] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, vinculado à Faculdade de Educação - Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS). Diretor da Faculdade de Educação do Campus de Cametá – UFPA. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Universidade na Amazônia. E-mail:jbatista@ufpa.br

Para o aporte teórico foram utilizados: Nunes (1994), Yin e Campbell (2010), Agranoff e Radin (2010), Ragin (2007), Greckhamer et al (2008), Severino (2007), Chauí (1999), Almeida (2003), Pereira (2007), Kasprzak (2005), Tarouco (2003), entre outros.

Para a realização deste trabalho, primeiramente houve um levantamento bibliográfico, para que houvesse uma compreensão maior acerca da temática e a realização de um Estudo de Caso Coletivo, isto que significa estender o estudo a diversos casos instrumentais para ampliar a compreensão ou teorização a partir de uma coleção mais ampla de casos anexos. Essa investigação de multiestudos de casos é variante do estudo de caso (YIN; CAMPBELL, 2010), embora alguns autores prefiram designar como método comparativo de caso (AGRANOFF; RADIN, 2010).

O método de Análise Comparativa Qualitativa (QCA) foi desenvolvido por Ragin (2007) para resolver um problema presente na análise comparativa de casos, contemplando a preservação dos casos como complexas configurações de fatores explicativos e de tal forma que permita a análise das similaridades e diferenças [...] (GRECKHAMER et al, 2008).

Esse método envolve três fases distintas: inicialmente são definidos os casos e fatores relevantes para serem avaliados; um segundo passo consiste na análise dos casos e identificação dos fatores realmente relevantes; e por fim, avaliação e interpretação dos resultados (RAGIN, 2007; GRECKHAMER et al, 2008).

Além de ter contribuído para a formação acadêmica e social do autor deste trabalho, este trabalho consiste em subsidiar que o ensino por meio de Educação a Distância, mediada pelos AVA's, em prol de um processo ensino-aprendizagem de qualidade, se potencializa ao propor uma Educação construtiva do conhecimento.

Assim, a fim de atender uma estrutura acadêmica de apresentação e organização, este trabalho contém três tópicos e as conclusões. O primeiro aborda os *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: conceitos e reflexões no Ensino Superior*, mostrando o conceito de AVA's, uma contextualização da EaD no ensino educacional brasileiro e algumas reflexões referentes a utilização de AVA's no Ensino Superior.

No segundo são discutidas as *Experiências no Ensino Superior Mediada pela Plataforma Moodle*, apresentando pequena abordagem referente ao Ensino Superior, mostrando as principais características da plataforma Moodle, relatando os caminhos percorridos pelo pesquisador, uma contextualização da instituição pesquisada, sua localização e por fim um estudo das experiências no Ensino Superior, mediada pela plataforma Moodle na Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Cametá-PA.

No terceiro são tratadas as *Experiências no Ensino Superior Mediada pela Plataforma Gioconda*, com uma pequena abordagem sobre o Ensino Superior, apresentando as principais características da plataforma Gioconda, relatando os caminhos percorridos pelo pesquisador, uma contextualização da instituição pesquisada, sua localização e por fim um estudo das experiências no Ensino Superior, mediada pela plataforma Gioconda no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI/Cametá-PA.

E por fim, são apresentados alguns resultados constituídos durante as pesquisas, referente aos cursos em EaD, oferecidos na esfera do Ensino Superior Público, mediado pelo Ambiente

Virtual de Aprendizagem Moodle, no que trata a instituição UAB em parceria com a UEPA, que propõe o processo ensino-aprendizagem, pautado na Epistemologia Construtivista na construção do conhecimento. Além dos resultados obtidos nas pesquisas, referente aos cursos em EaD, oferecidos na esfera do Ensino Superior Privado, mediado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem Gioconda, no que trata a instituição UNIASSELVI, que propõe o processo ensino-aprendizagem, pautado na Epistemologia Instrucionista na construção do conhecimento.

Ambientes virtuais de aprendizagem: conceitos e reflexões no Ensino Superior

Há tempos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) 'invadem' e 'quebram' os paradigmas de uma educação tradicional culturalmente construída nos centros educacionais brasileiros. Dessa forma, com o avanço cada vez mais crescente das Tecnologias da Informação e Comunicação nas sociedades globais, inevitavelmente esse avanço atinge os centros de educação de nível superior brasileiros, transformando o modo de ensinar e aprender, o que impulsiona cada vez mais a oferta de cursos por parte dessas instituições e, em resposta, a essa oferta, nas mesmas proporções, houve a procura por essas formações acadêmicas. É nessa perspectiva que a Educação a Distância (EaD) ganha força e chega ao ápice no Brasil. A EaD no Brasil tem seu marco regulatório ocorre com a promulgação da Lei n. 9.394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação – LDB) (ARRUDA, 2015).

Nesse contexto, o Brasil – por se tratar de um país geograficamente complexo e com regiões peculiares – faz com que essa nova modalidade de ensino, a EaD, ganhe mais visibilidade, quebrando com o paradigma da falta de acesso à educação, fazendo com que esta chegue a todos os lugares. A EaD é um recurso de incalculável importância como modo apropriado para atender a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida (NUNES, 1994).

Dessa forma, essa nova modalidade de ensino referindo-se a EaD, ganha força e democratização no contexto do nível superior, ou seja, dentro das universidades propriamente dito. Diante disso,

> [...] O ensino superior, tal qual se consolidou historicamente, na tradição ocidental, visa atingir três objetivos, que são obviamente articulados entre si. O primeiro objetivo é o da formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo objetivo é o da formação do cientista mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades do conhecimento; e o terceiro objetivo é aquele referente à formação do cidadão, pelo estimulo de uma tomada de consciência, por parte de um estudante, do sentido de sua existência histórica, pessoal e social. Na Universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. (SEVERINO, 2007, p. 22-24).

O Ensino Superior consolidado e visando atingir três objetivos bem definidos, na obtenção de êxito nessa formação, tendo, sobretudo o embasamento no tripé acadêmico: ensino, pesquisa e extensão que democratiza esse ensino. [...] a Universidade tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber [...]" (CHAUI, 1999, p.1).

Esse novo âmbito educacional, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's) estão cada vez mais presentes principalmente no contexto do Ensino Superior, o Ministério da Educação (2007), conceitua Ambientes Virtuais de Aprendizagem como:

> [...] programas que permitem o armazenamento, a administração e a disponibilização de conteúdos no formato Web. Dentre esses, destacam-se: aulas virtuais, objetos de aprendizagem, simuladores, fóruns, salas de bate-papo, conexões a materiais externos, atividades interativas, tarefas virtuais (webquest), modeladores, animações, textos colaborativos[4].

Assim, os AVA's permitem que sejam vislumbrados como um potencial significativo para uma nova forma de construção do conhecimento de forma dinâmica e com um olhar contemporâneo de educação. Nesse sentido,

> Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinado ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permiti integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetivos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explicita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo visto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (ALMEIDA, 2003, p.5).

Mais do que estas perspectivas, os AVA's oportunizam que a construção do conhecimento se materialize em qualquer ambiente de espaço e tempo, auxiliado essencialmente pela Web, diferenciando-se do tradicional sistema de ensino-aprendizagem presencial. Assim, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem a distância (PEREIRA, 2007).

Experiência no Ensino Superior mediada pela plataforma Moodle

Nesse tópico, inicialmente, será contextualizada a proposta de Ensino Superior da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Cametá-Pa, e em seguida realizaremos uma apresentação da plataforma Moodle.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UEPA, 2017-2027) diz que a UEPA já em 2017, com a aprovação do Projeto UAB, Edital/CAPES n. 75/2014, pelo Ministério da

[4] Disponível em: <*portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf*>. Acesso em: 15 set. 2018.

Educação vai ofertar 18 turmas em cursos de Graduação de Licenciaturas na área da Educação em 14 Municípios do Estado, são 800 novas vagas em EAD para 4 (quatro) cursos de Graduação. Licenciatura Plena em Ciências – Habilitações em Física, Química e Biologia; Licenciatura em Letras–Língua Portuguesa; Licenciatura Plena em Matemática e Licenciatura Plena em Pedagogia.

Diante disso, será apresentada a proposta de Ensino Superior da UEPA, nas bases da Missão, Visão e Valores. O PDI da UEPA informa que:

> - MISSÃO: produzir, difundir conhecimentos e formar profissionais éticos, com responsabilidade social, para o desenvolvimento sustentável da Amazônia no contexto brasileiro.
> - VISÃO: ser referência científico-cultural de ensino, pesquisa e extensão, em nível nacional.
> - VALORES: autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial:
> - Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão;
> - Desenvolvimento da filosofia, das ciências, da tecnologia, das letras e das artes, comprometido com a humanização da sociedade;
> - Ampliação das suas ações para garantir a democratização e a equalização das oportunidades educacionais aos cidadãos do interior do Estado;
> - Formação do ser humano para o exercício da cidadania;
> - Qualificação de recursos humanos para atender ao mundo do trabalho regional e nacional;
> - Articulação com programas nacionais, estaduais e regionais de Educação Básica. (UEPA, 2017-2027, s/p).

Gabardo (2010) descreve a Plataforma Moodle, como um Software livre de apoio à aprendizagem, desenvolvido em php e com banco de dados MySQL, PostgreSQL, Oracle, Access, Interbase, mediante a colaboração da comunidade virtual. Foi concebido pelo educador e informático Martin Dougiamas, baseando-se nos princípios do "construtivismo social". É distribuído sob a licença Open Source; é livre para carregar, usar, modificar e até mesmo distribuir sob condição da General Public License (GPL), a licença para software livre.

No Brasil, de acordo com informação de seu endereço na Web, o Grupo Baggio suporta o Projeto Moodle, instalando, customizando e configurando o Moodle em seus servidores ou em instituições/empresas. Sobre algumas das principais características da Plataforma Moodle, Rostas e Rostas (2009) afirma que:

> - O Moodle, sendo um AVA, potencializa a aprendizagem colaborativa, apresentando diversos recursos importantes, dentre eles: *chat*, fórum, mensagem, *workshop* (oficina de trabalho) e *wiki* (coleção de documentos em hipertexto).
> - O Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*.
> - O Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito como a uma sugestiva maneira pela qual um estudante ou um professor pode se integrar estudando ou ensinando um curso *on-line*. Dispõe de uma proposta bastante diferenciada: "aprender em colaboração" no ambiente *on- line*. (ROSTAS e ROSTAS 2009, p. 140).

Portanto, trata-se de um Ambiente Virtual de Aprendizagem, gratuito e é pertinente frisar que, no caso desse AVA, serve para a potencialização da prática de ensino e reflexão crítica de professores e tutores por meio das possiblidades de aprendizagem mediada pelo Moodle, citadas por Rotas (2009).

O uso da plataforma Moodle na formação do Ensino Superior da Universidade Aberta do Brasil

A escolha pela instituição de ensino, onde foi realizada essa primeira análise teve como critério de seleção ser uma instituição da rede pública de ensino de nível superior e ter um Ambiente Virtual de Aprendizagem como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Com base nesses critérios, foi selecionada a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa instituição foi um projeto criado pelo Ministério da Educação em 2005, a partir do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, baseado no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. A iniciativa ocorreu com o objetivo de ampliação e interiorização da oferta do Ensino Superior gratuito e de qualidade no Brasil.

O polo de apoio presencial da UAB de Cametá foi criado pela Lei n. 028 de 18 de setembro de 2013, mas seu funcionamento teve início em 22 de agosto de 2009. O órgão responsável pelo programa é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a instituição mantenedora é a Prefeitura Municipal de Cametá.

Com base na pesquisa realizada na UAB, como é conhecido o centro acadêmico pesquisado, foram relatadas experiências vivenciadas pelo coordenador, tutor e alunos, referentes ao processo ensino-aprendizagem mediado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, sobre as possibilidades e limites que a plataforma citada apresenta na mediação no Ensino Superior público.

Nesse sentido, foi possível observar na fala da coordenadora da UAB polo Cametá, aqui chamada de "CUAB", algumas vantagens de usar essa plataforma: "[...] olha eu vou te falar um pouco do Moodle, embora eu não frequente muito por trabalhar mais na parte administrativa, mas o pouco que eu conheço [...] é uma plataforma eficiente para o aluno [...] contendo várias informações e variados links" (informação verbal)[5]. Isso significa um superficial conhecimento a respeito da utilização da plataforma em questão na mediação ensino-aprendizagem.

A percepção do Tutor da instituição sobre a Plataforma Moodle, que relata as vantagens e as desvantagens em ter essa plataforma como mediadora do processo ensino-aprendizagem, está na fala a seguir, este que é nominado de "TUAB":

> [...] as vantagens que tem são os feedback entre alunos, tutor presencial, tutor eletrônico e o professor da disciplina, a gente tem esse feedback, pode ser tanto pela plataforma através de mensagens ou através de outras ferramentas como o whatsapp, e-mail ou telefone, a gente tá entrando em contato com o aluno para fazer esses ajustes [...] aqui a gente consegue ter prazos reorganizar os prazos e cronograma, conversar sobre a avaliação com os alunos, isso contribui para fazer o melhor uso da plataforma. (informação verbal)[6].

[5] Entrevista Coordenação UAB/Polo Cametá, 2018.
[6] Entrevista Tutor UAB/Polo Cametá, 2018.

Kasprzak (2005) afirma que o ***feedback*** é um recurso fundamental na modalidade educacional on-line, pois ele torna o professor mais presente e contribui para a motivação do aluno, amparando-o em seus questionamentos, superando o isolamento e direcionando o seu caminhar. O autor descreve o ambiente on-line como um espaço "frio", "impessoal" e "distante" para aqueles que não estão habituados a tais contextos ou que até mesmo para os que encontram dificuldades com o uso da tecnologia para a aprendizagem. Em contrapartida, o aluno pode considerar um ***feedback*** negativo quando o professor silencia-se, levando-o à desmotivação e ao consequente abandono do curso (PAIVA, 2003).

Diante do exposto, é possível afirmar que o Tutor "TUAB" obtém a real compreensão do grau de importância que a prática do *feedback* representa para um curso de EaD, disponibilizando, assim, como tutores, meios para que esse *feedback* aconteça e, assim, alcançar os objetivos almejados.

Outros fatores explícitos por parte do educador são referentes às desvantagens encontradas na plataforma, quanto a essa questão, o Tutor "TUAB" diz que:

> [...] quanto à plataforma ela precisa ser bastante melhorada, o acesso muito complicado e lento, tem que passar por várias etapas do *login* para chegar à plataforma, e, muitas vezes, quando o aluno chega na última etapa a internet cai. [...] uma solução: eles deveriam colocar somente usuário e senha, isso é organização do sistema. Outro problema é *layout* da página que é confusa e desorganizada [...]. (informação verbal)[7].

De acordo com o contexto, conforme Tarouco (2003):

> Os recursos desenvolvidos e projetados para EAD devem contar com multimídia e interatividade ensejando uma Aprendizagem Significativa, criando um contexto mais dinâmico e motivador. A aprendizagem e fruto de um processo interno que surge da interação do sujeito com o meio, é uma mudança persistente no potencial humano [...]. (TAROUCO, 2003, p. 2).

O que se pôde constatar, com base na fala do Tutor "TUAB", são as falhas que a plataforma apresenta, principalmente no que se refere ao seu acesso, que é muito complicado, agravado pela baixa qualidade de internet, aliado a um grau de desorganização dos ícones da interface. Fatores que podem ser associados com o relato da Aluna do curso de Pedagogia, ofertado pela Universidade do Estado do Pará, *campus* Cametá em parceria com UAB, aqui chamada de "AUAB":

> [...] muitas etapas desse curso, devemos realizar em um Ambiente Virtual, denominado de plataforma Moodle. Certamente, nos permitiu a colaboração dos tutores a distância, postagens de atividades, verificação de notas, aquisição de suporte teórico. No entanto, indubitavelmente apresenta muitas falhas, entre elas, a complexidade para se chegar no ambiente do discente, são tantos passos que confundem o acadêmico, falta de interação com o docente presencial etc.

[7]Entrevista Tutor UAB/Polo Cametá, 2018.

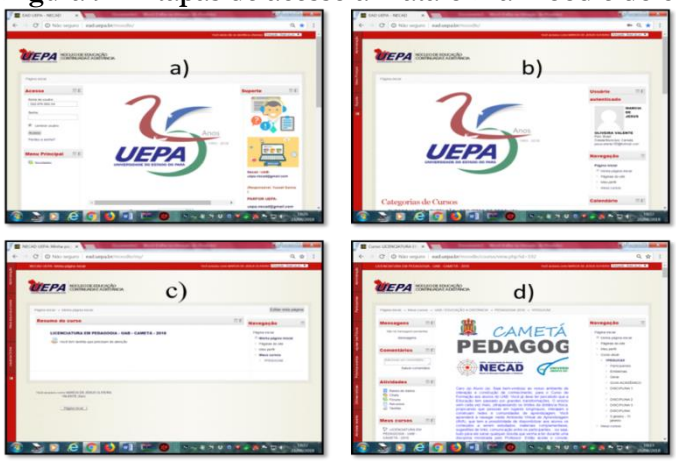
> [...] Na plataforma que utilizamos existem muitas janelas que não apresentam uma operacionalidade, ou seja, não possui eficiência, uma vez que não apresentam conteúdos e não são interativos[...]. (informação verbal)[8].

Tarouco (2003) afirma que:

> Para oferecer educação continuada a distância com qualidade é necessário utilizar sistemas de ensino-aprendizagem altamente interativos, oportunizando um ambiente ativo e aberto de aprendizagem, no qual os estudantes trabalham com interesses individuais e coletivos visando desenvolver suas habilidades, conhecimentos e interesses [...]. (TAROUCO, 2003, p. 2).

Isso significa dizer que os AVA's precisam oferecer amplas possibilidades de potencialidades para seus usuários no processo ensino-aprendizagem, principalmente nos cursos em EaD. Portanto é necessário que esses AVA's que buscam oferecer uma educação de qualidade, conter multimídias organizadas, interatividade e dinamismo, atento as expectativas da clientela que busca essa formação nessa modalidade que é a educação a distância. A figura 1, mostra as etapas de acesso da Plataforma Moodle.

Figura 9 – Etapas de acesso a Plataforma Moodle do curso de Pedagogia da (UAB)-Cametá-PA



a) 1ª etapa de acesso: fornecimento de CPF e Senha; b) 2ª etapa: escolha da categoria do curso; c) 3ª etapa: escolha do curso; d) 4ª etapa: página principal do AVA
Fonte: acervo fotográfico particular Carlos Sassim, 2018.

A usabilidade e gerenciamento da Plataforma Moodle, em cursos em EaD, discorre de parcerias de instituições Federais, Estaduais e com o apoio municipais. Nesse contexto, a fim de atender os cursos em EaD de nível público, o governo federal institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB), porém, estas não são responsáveis por oferecer os cursos em EaD. Cabe a esta juntamente com o município, onde se localiza o Polo, dar suporte técnico administrativo de apoio e estrutura física predial. Cabe as parceiras que são as Universidades Federais e Estaduais em

[8] Entrevista Aluna UAB/Polo Cametá, 2018.

oferecer os cursos em EaD, formando turmas por meio de processo seletivo, e em disponibilizar todo o suporte pedagógico, como: professores, tutores etc.

Sobre a plataforma Moodle, essa nomenclatura foi padronizada para todas as instituições na maioria públicas que oferecem cursos em EaD e utilizam esse AVA nestes, sendo que toda instituição obtém a sua Plataforma Moodle com a interface específica, que no caso é da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que realiza de forma independente o gerenciamento desta (COORDENAÇÃO UAB/CAMETÁ-PA, 2018).

Experiências no Ensino Superior mediada pela plataforma Gioconda

Nesse tópico é contextualizada a proposta de Ensino Superior da UNIASSELVI e a apresentação da plataforma Gioconda. Com isso, será apresentada a proposta de Ensino Superior da UNIASSELVI nas bases da Missão, Visão e Valores. Assim, o PDI da UNIASSELVI (2011-2015) informa que:

> - MISSÃO: melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, gerando valor de forma sustentável.
> - VISÃO: ser referência em educação como a melhor escolha para estudar, trabalhar e investir, líder nas localidades onde atua.
> - VALORES: paixão por educar: somos educadores movidos pela paixão em formar e desenvolver pessoas:
> - Respeito às pessoas: respeitamos a diversidade e cultivamos relacionamentos;
> - Honestidade e responsabilidade: agimos com integridade, transparência e assumimos os impactos de nossas ações;
> - Fazer acontecer: transformamos as nossas ideias em realizações;
> - Foco em geração de valor: buscamos em nossas ações a geração de valor sustentável;
> - Trabalhar junto: unimos esforços para o mesmo propósito. (UNIASSELVI, 2011-2015, s/p).

O *Portal do Aluno Uniasselvi* (2017) descreve a Plataforma Gioconda como um sistema utilizado pela instituição desde 1999. A UNIASSELVI iniciou exclusivamente com os cursos presenciais e migrou ao EAD que, agora, integra todos os produtos da instituição. O nome do sistema é uma homenagem ao quadro mais famoso do mundo, a Mona Lisa (em italiano: *La Gioconda*).

Desenvolvido pelo próprio Centro Universitário Leonardo da Vinci, o AVA é muito mais moderno, completo e fácil de navegar, dispondo de acesso de notas e frequências, planos de ensino e ementas e conteúdos ministrados.

Com base nesses critérios, foi selecionado o Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI. Segundo a Coordenação da UNIASSELVI/Cametá-Pa (2018), esse

empreendimento educacional 'nasceu' oficialmente no dia 30 de maio de 1997, fundamentado nos seguintes Princípios Norteadores:

- Não basta saber, é preciso Saber Fazer.
- Cada um tem que construir sua própria história.
- Formação de Empreendedores.
- A negociação como metodologia do relacionamento humano.

No mês de Setembro de 2004, a UNIASSELVI foi transformada em instituição Universitária mediante a Portaria 2.686 assinada em 02/09/2004 e publicada no Diário Oficial da União em 03/09/2004, tornando o CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI-UNIASSELVI.

Ainda, em 2004, a instituição protocolou no Ministério da Educação e Cultura (MEC), o pedido de credenciamento para a oferta de cursos de Graduação na modalidade a Distância (EaD). Em 22 novembro de 2005, a Portaria Ministerial n. 4.017 autorizou a UNIASSELVI a ministrar esses cursos em todo território brasileiro. Em novembro de 2005 inicia-se a história da EaD na UNIASSELVI, por intermédio da autorização do MEC para a oferta de cursos nesta Modalidade.

O uso da plataforma Gioconda na Formação do Ensino Superior do Centro Universitário Leonardo da Vinci

A escolha por essa instituição de ensino, onde foi realizada a segunda análise teve como critério ser uma instituição da rede privada de ensino de nível superior; ter um Ambiente Virtual de Aprendizagem como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Com base na pesquisa realizada na UNIASSELVI, como é conhecido o centro acadêmico pesquisado, foram relatadas experiências vivenciadas pelo coordenador, tutor e alunos, referentes ao processo ensino-aprendizagem mediado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem Gioconda, sobre as possibilidades e limites que a plataforma citada apresenta na mediação no Ensino Superior privado.

Nesse sentido, foi possível observar na fala da coordenadora da UNIASSELVI polo Cametá, aqui chamada de "CUNIASSELVI", algumas características vantajosas em usar essa plataforma:

> [...] uma plataforma de ensino a distância é um software que simula uma sala de aula. A sala de aula virtual, quando possui uma plataforma EAD completa, consegue estimular a experiência do aluno em uma sala de aula presencial. [...] A plataforma Gioconda simula um administrativo de uma empresa, bem como a plataforma de gestão é uma relação entre os diretores com assuntos mais burocráticos, a plataforma dos auxiliares é destinado ao atendimento dos acadêmicos, através dessa plataforma conseguimos resolver mais de 95% dos atendimentos dos acadêmicos é um ambiente bastante diversificado. (informação verbal)[9].

[9] Entrevista Coordenação UNIASSELVI/Polo Cametá, 2018.

Diante das variadas potencialidades que a plataforma em questão oferece aos seus usuários, relatadas pela coordenadora da UNIASSELVI, Tarouco (2003) complementa que:

> A utilização desses recursos modificou a dinâmica do ensino a distância, as estratégias e o comprometimento de alunos e professores nessa nova modalidade, possibilitando o acesso síncrono e assíncrono de seus participantes. Com esses novos recursos e ferramentas, a educação a distância pode abranger um público maior e diferenciado, formando com qualidade pessoas de diferentes regiões, estados ou países, as quais podem acessar os recursos disponíveis a qualquer momento independente de onde estejam. (TAROUCO, 2003, p. 1).

Percebe-se o abrangente conhecimento da coordenadora da UNIASSELVI sobre as vantagens disponibilizadas nesse AVA. Esta relatou com bastante propriedade a respeito das vantagens dessa plataforma na construção do conhecimento, mas esta não soube relatar em relação às desvantagens.

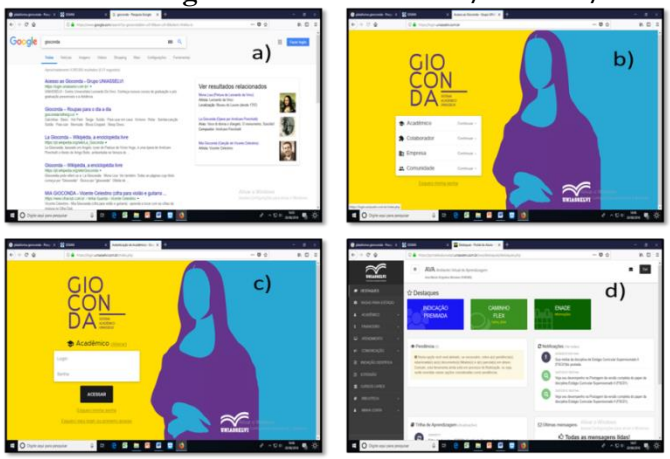
Em sua fala o Tutor da instituição, aqui nomeado de "TUNIASSELVI", se refere às vantagens em utilizar a Plataforma Gioconda:

> [...] sobre as vantagens da plataforma Gioconda, com certeza é a disponibilidade de conteúdos que ela possui: vídeos, artigos, livros, sites para estudo, fóruns, enquetes, além de propiciar interação entre todos os acadêmicos e profissionais da UNIASSELVI. O acadêmico pode ver seu histórico de disciplina, suas notas, emitir boletos, ver pendências financeiras e acadêmicas e outras tarefas. No AVA, o acadêmico tem acesso à biblioteca virtual com um acervo de milhares de livros. (informação verbal)[10].

Em relação às desvantagens, o Tutor "TUNIASSELVI" não relatou nada a respeito, por se tratar de um Ambiente Virtual de Aprendizagem novo e atualizado no ano de 2017, onde o Tutor "TUNIASSELVI" relata que, "[...] portal Gioconda vem durante os últimos anos aperfeiçoando ao máximo possível sua plataforma. Creio que o acesso é muito fácil e rápido. Em minha opinião não há nenhum melhoramento a ser feito" (informação verbal)11. Diante da fala do tutor observa-se que o acesso a plataforma se dá de forma simples. Com isso, a figura 2, mostra as etapas desse processo.

[10] Entrevista Tutor UNIASSELVI/Polo Cametá, 2018.
[11] Entrevista Tutor UNIASSELVI/Polo Cametá, 2018.

Figura 2 – Etapas de acesso a Plataforma Gioconda do curso de complementação pedagógica em Ciências Biológicas da UNIASSELVI/ Cametá/PA



a) 1ª etapa de acesso pesquisa na internet; b) 2ª etapa escolha da plataforma acadêmico; c) 3ª etapa preenchimento do login e senha; d) 4ª etapa página principal do AVA
Fonte: acervo fotográfico particular Carlos Sassim, 2018.

Apesar do relato do Tutor "TUNIASSELVI", ao dizer que não há nada a ser melhorado no AVA em questão, isso não significa dizer que é uma constatação unânime, situação observada no relato crítico de uma discente que se mostra insatisfeita com alguns aspectos da Plataforma. Esta é aluna do curso de complementação pedagógica em Ciências Biológicas (UNIASSELVI), denominada de "AUNIASSELVI": "[...] quanto às desvantagens, temos a dificuldade de acesso na plataforma no que se refere à internet de baixa qualidade. Os problemas mais recorrentes são administrativos, setor financeiro e setor de lançamentos de notas" (informação verbal)12. Para Tarouco (2003, p. 3), "[...] a equipe de apoio à educação continuada a distância deve preocupar-se com o ambiente, estratégias e ferramentas adequadas a serem utilizadas [...]".

A aluna "AUNIASSELVI" também relata sobre as vantagens de se ter como mediadora do conhecimento o AVA Gioconda:

> [...] posso dizer que como vantagens, temos uma Plataforma rica de dados, que disponibiliza diversas formas de aprendizagem, materiais como vídeo-aula, arquivos em PDF, imagem detalhada, isso tudo, de acordo com o conteúdo disciplinar. Neste mesmo Ambiente Virtual, o aluno pode realizar suas atividades e avaliações. (informação verbal)[13]

Diante de todas as possibilidades de construção do conhecimento, propostas pela plataforma Gioconda, vislumbradas no relato da aluna "AUNIASSELVI", significando que esse AVA tem alcançado patamares bastante satisfatórios, visto estar propondo um ensino dinâmico, interativo e, acima de tudo, de qualidade, nessa modalidade que é a EaD.

[12] Entrevista Aluna UNIASSELVI/Polo Cametá, 2018.
[13] Entrevista Aluna UNIASSELVI/Polo Cametá, 2018.

Conclusões

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo realizar um estudo qualitativo sobre o uso de Plataformas Digitais na formação no Ensino Superior público e privado. Para isso, foi considerado os relatos de coordenadores, tutores e alunos tanto de Universidade Pública quanto da Privada, relacionados ao AVA, para o processo ensino-aprendizagem nessas instituições. Estas que apresentam diferenciações de cunho instrucionista e construtivista.

O processo instrucionista é predominante no processo ensino-aprendizagem, intermediado pelo AVA "Gioconda", do Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, devido à ênfase nos assuntos burocráticos e administrativos que a plataforma em questão oferece aos colaboradores da instituição. Nesse contexto, Valente (2001) diz que:

> O instrucionismo pode ser visto como a informatização dos métodos de ensino tradicionais e o computador tem a função de "entregar" a informação: alguém implementa no computador uma série de informações que devem ser passadas ao aluno na forma de um tutorial, exercício-e-prática ou jogo. Neste caso, o computador é usado para passar informação para o aluno. Isto é feito como que se o conhecimento fosse tijolos que devem ser justapostos e sobrepostos na construção de uma parede. O computador tem a finalidade de facilitar a construção desta "parede", fornecendo "tijolos" de tamanhos adequados, em pequenas doses e de acordo com a capacidade individual de cada aluno. (VALENTE, 2001, p. 2).

Diante do exposto, é possível constatar que essa concepção se materializa no processo ensino-aprendizagem, mediado pelo AVA Gioconda, mostrando que essa concepção tem a tendência em crescer cada vez mais nos aperfeiçoamentos realizados na plataforma e consequentemente no processo ensino-aprendizagem intermediado por esta.

Quanto à plataforma Moodle é possível constatar que o processo construtivista é predominante no processo ensino-aprendizagem, intermediado pelo AVA Moodle, plataforma oficial nos cursos em EaD da UAB, devido os colaboradores enfatizarem os assuntos relacionados ao processo ensino-aprendizagem que a plataforma oferece a estes. Nesse contexto, Rezende (2000) diz que:

> A epistemologia construtivista relaciona-se fundamentalmente com a ideia de construção, o que no planejamento de materiais didáticos informatizados pode ser traduzido na criação de ambientes de aprendizagem que permitam e deem suporte à construção de alguma coisa ou ao envolvimento ativo do estudante na realização de uma tarefa, que pode ser individual ou em grupo, e a contextualização dessa tarefa. Para isso, oferecem ferramentas e meios para criação e manipulação de artefatos ao invés de apresentarem conceitos prontos ao estudante. (REZENDE, 2000, p. 73).

Dessa maneira, é possível constatar que essa concepção se materializa na percepção e na construção do conhecimento mediado pelo AVA Moodle, mostrando que essa concepção tem a

tendência em crescer cada vez mais devido os aperfeiçoamentos realizados na plataforma e consequentemente no processo ensino-aprendizagem intermediados por esta.

Portanto, desde a teorização perpassando pela prática de pesquisa, os presentes resultados possam contribuir para que os AVA's estejam se potencializando e propondo uma Educação construtiva do conhecimento. Além de este trabalho possa contribuir com essa abordagem da Educação a Distância, mediada pelos AVA's em prol de um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Referências

AGRANOFF, R.; RADIN, B. A. The comparative case study approach in public administration. Research in public administration, 1. In: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 203-231.

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologia e educação a distância:** abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaelizabethalmeida.rtf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

ARRUDA, E. P. **Educação a distância no Brasil:** políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. Belo Horizonte: Educação em Revista, 2015.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI)**. Cametá: UNIASSELVI, 2011/2015.

CHAUI, M. **A universidade operacional**. Folha online Brasil-500. Disponível em: Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.

GABARDO, P. **Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem**, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/15182924.2010v15nesp2p65/1573>. Acesso em: 14 set. 2018.

GRECKHAMER, T. et al. Using qualitative comparative analysis in strategic management research - An examination of combinations of industry, corporate, and business-unit effects. **Organizational Research Methods**, New York, v.11, n.4, p. 695-726, out. 2008.

KASPRZAK, J. **Providing students feedback in distance education courses:** an online learning magazine for UMUC faculty, 2005. Disponível em: <http://deoracle.org/on-linepedagogy/assessment-feedback-rubrics/providing-student-feedback-in-distance-educationcourses>. Acesso em: 28 ago. 2018.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância:** práticas pedagógicas. São Paulo: Papirus, 2003.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. **Revista Educação a Distância**, Brasília, n. 4-5, p. 7-25, dez. 1993/abr. 1994.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. (Org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. Disponível em: <www.veramenezes.com/feedback.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018.

PENTERICH, E. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Artigos IFPA, 2008. Disponível em:<file:///D:/Artigo%20IFPA/Amb.%20Vir.%20de%20Apr.%20%20EDUARDO%20PENTERICH.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

PEREIRA, C. T. A. **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Artigo IFPA – 2007. Disponível em:<file:///D:/Artigo%20IFPA/2%20Amb.%20%20Vir.%20de%20Apr.%20%20Alice%20Thresinha%20Cybis%20Pereira,%20Valdenise%20Schmitt%20e%20Maria.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

RAGIN, C. C. **Qualitative Comparative Analysis Using Fuzzy Sets (fsQCA)**. Sage Publications, 2007. Disponível em: <http://www.u.arizona.edu/>. Acesso em: 10 set. 2018.

REZENDE, F. As Novas Tecnologias na Prática Pedagógica Sob a Perspectiva Construtivista. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p.70-87, jan./jun. 2000. Disponível em: <file:///D:/Artigo%20IFPA/Flavia%20REZENDE%20-%20Construcionismo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

ROSTAS. M. H. S. G.; ROSTAS. G. R. **O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação**. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V., orgs. Linguagem, educação e virtualidade [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em:http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-08.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAROUCO, L. M. R. et al. **Projeto CESTA** – Coletânea de Entidades de Suporte ao uso de Tecnologia na Aprendizagem, 2003. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA>. Acesso em: 10 set. 2018.

UNIASSELVI. Novo Portal do Aluno. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 10 set. 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA). **Plano de desenvolvimento institucional 2017/2027**. Organizado pela comissão de elaboração do PDI. Belém: UEPA, 2016.

VALENTE, J. A. **A informática na educação:** como, para que e por que, 2001. Disponível em: <file:///D:/Artigo%20IFPA/Jose%20VALENTE%20-%20Instrucionismo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

YIN, R. K.; CAMPEBELL, D. T. Case study research: design and methods. Thousand Oaks. In: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 203-231.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTERAÇÃO ENTRE ENSINO HÍBRIDO (NO BRASIL) E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Fátima Aparecida Kian[1]
Luís Delcides Rodrigues da Silva[2]

Introdução

A presente pesquisa trata da importância de uma formação de docentes e o preparo destes com a interação entre o ensino Híbrido e as tecnologias virtuais aplicadas no ensino fundamental.

O objetivo deste libelo é entender essa interatividade. Como essas tecnologias podem atrair a criança, principalmente a sua atenção em meio as distrações e os desafios impostos pelo distanciamento.

Para isso, este estudo, por meio da pesquisa de coleta de dados, através da consulta aos artigos científicos referentes a cultura virtual, formação das redes, a interação entre professor e aluno e também a pesquisa qualitativa, por meio das consultas as bibliográficas de Paulo Freire e Manuel Castells no intuito de compreender os movimentos da denominada Sociedade da informação.

O percurso deste excerto inicia desde a cultura da virtualidade, passa pela interatividade do docente, especialmente o cumprimento de seu papel no ensino híbrido – este ora presencial e virtual ao mesmo tempo – onde seus níveis de atenção encontram-se em constante atividade ao revezar-se em atenção as suas habilidades e compartilhamento de tarefas.

Em seguida, esta obra apresentará o papel da tecnologia na sala de aula, principalmente a sua função diante da interatividade entre discente e docente. A próxima seção apresentará a importância do uso das novas ferramentas pelos alunos e a facilidade da comunicabilidade e envio de tarefas escolares para os mestres.

Consequentemente, serão apresentadas sobre a cultura escolar na contemporaneidade, onde não existe mais o arrumar a mochila e ir para escola, o arrumar o espaço para a criança sentar e assistir as aulas de casa, em meio a solitude e distante dos colegas e os possíveis novos desafios em meio a esse novo formato.

Diante dos novos desafios da interação escolar, o educador necessita buscar o equilíbrio diante de um emaranhado de informações, acontecimentos e indefinições provocadas pelos gestores públicos.

Para tal, é importante demonstrar os caminhos percorridos entre a multifuncionalidade do ensino, principalmente na diferença de um modus operandi focado no analógico, no desgaste do

[1] Mestranda em Educação Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC), e-mail: fatima.kian@ufabc.edu.br
[2] Graduando em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Jornalista. E-MAIL : luisdelcides@gmail.com

contato com materiais tóxicos como o giz para o digital, por ser um pouco mais confortável, também apresenta as suas dificuldades e neste sentido, o estudo apresentará as possibilidades para uma melhor interação entre professor e aluno.

Cultura da virtualidade e as Redes Interativas

Para Castells (2002, p.413), há uma tensão entre a nobre comunicação alfabética e a comunicação sensorial não-mediativa e esta determina a frustração dos intelectuais ao proferir sobre a influência da televisão. Pois existe uma formação de um hipertexto e uma metalinguagem.

Ao não fazer uma análise no sistema de comunicação, especialmente ao observar a transformação de culturas diante de um sistema eletrônico de fluxos de trocas de mensagens, e considerar a avaliação global de um sistema de informação como falho (CASTELLS, 2002, p.413).

Há um temor dos docentes com relação a tecnologia para Kanashiro (2018, p.2), para estes, o avanço informacional poderá ser um substituto do domínio do conhecimento. É necessário de uma busca de formação complementar para uma atualização frente as transformações sociais para modernizar a prática pedagógica.

Ao tomar como exemplo a situação vivida na pandemia de Covid-19, é preciso observar a necessidade de atualização desses docentes e, especialmente, a adequação as novas tecnologias e a democratização do acesso por esses estudantes.

Na compreensão desse movimento potencial, ao aproximar pessoas de professores, contatos e novas formas de envios de trabalho, há ausência de acesso. Este torna-se algo raro para todos, especialmente para as famílias necessitadas.

Dessa forma, salienta Castells (2002, p. 420):

> A questão principal é que enquanto a grande mídia é um sistema de comunicação de mão-única, o processo real de comunicação não o é, mas depende da interação entre o receptor e o emissor na intercepção da mensagem. Os pesquisadores encontraram indícios da importância do que chamam "plateia ativa". Nas palavras de Croteau e Haynes, "há três maneiras fundamentais em que as plateias dos meios de comunicação de massa são consideradas ativas: por meio da interpretação individual dos produtos de mídia, por meio da interpretação coletiva da mídia e por meio da ação política". E fornecem um manancial de dados e ilustrações em apoio a afirmação de autonomia relativa em relação a plateia em relação as mensagens provenientes da mídia (p. 420).

Para Castells (2002, p. 421) a existência de mensagens fora da mídia fica restrita as redes interpessoais. Ao observar na atual conjectura, há uma priorização dos encontros virtuais, aumento dos fluxos comunicacionais pelos ambientes digitais e a educação aproveita dessa força das redes ao aproximar alunos e professores.

O papel do professor no Ensino Híbrido

Para Kanashiro (2018, p.5) há a necessidade de uma nova postura por parte do professor. Não basta este ser apenas o expositor do conteúdo e colocar o aluno como agente de seu aprendizado. O docente está ali para ser um autor, um sujeito facilitador da troca de conhecimentos entre docente e discente.

Na aplicabilidade do entendimento de Kanashiro (2018), estão as aulas síncronas e o professor, para facilitar a vida do aluno e especialmente o seu aprendizado, precisa ser hábil com as ferramentas digitais, principalmente dos alunos com dificuldade de acesso e navegabilidade.

Não basta apenas a transmissão de conhecimentos. É preciso ter uma relação entre professor e aluno, uma conexão e conhecer a realidade de cada estudante ao contribuir com a sua formação em habilidades, não apenas as cognitivas, mas no protagonismo, sociabilidade e a estabilidade emocional (KANASHIRO, 2018, p.5).

Ao ter sucesso na transmissibilidade de seus conhecimentos, o docente precisa personalizar a sua comunicação, principalmente planejar as suas ações ao compreender a necessidade de cada aluno. O conhecimento de ferramentas de comunicação digital é primordial para o facilitador de conhecimentos.

A avaliação precisa ser continua. O professor precisa perceber os movimentos e poderá montar agrupamentos dinâmicos onde cada estudante é distribuído de acordo com o seu conhecimento e desempenho. Os mais proficientes podem formar pares com aqueles necessitados de auxilio (KANASHIRO, 2018, p.5).

Para isso o professor precisa compreender quem é este aluno do século XXI. Conquanto, para Kanashiro (2018, p. 6-7) ao atentar sobre a capacidade multitarefa desses estudantes:

> Portanto, nesse novo processo o protagonismo do aluno deve ser estimulado, pois ao se organizar para expor e constituir seu conhecimento ele constrói não só sua aprendizagem, mas desenvolve competências e habilidades sociais de acordo com suas necessidades e particularidades a partir de um ensino personalizado para a sua real condição. (p. 6-7)

O aluno precisa ser estimulado e precisa ter a sua autoestima favorecida ao mostrar as suas capacidades. Este estudante não constrói apenas a sua aprendizagem, ele desenvolve as suas competências e habilidades sociais de acordo com as suas necessidades e particularidades (KANASHIRO, 2018, p. 7).

O papel da tecnologia na Sala de Aula

Em um período de distanciamento físico e restrição de atividades presenciais, não cabe mais a manutenção dos formatos tradicionais de partilha de conhecimentos, principalmente o velho "saliva, giz e o quadro negro".

A digitalização é a alternativa e esta aproxima mais o contato entre aluno e professor. Para Kanashiro (2018, p.6), a organização do próprio espaço deve começar da análise ao conhecer os

alunos e daí, esses ambientes precisam ser orientados para as atividades a ser realizadas em alinhamento com as necessidades de aprendizado dos alunos.

Na compreensão de uma sociedade caracterizada pela sua diversidade de linguagens, há uma busca cada vez mais avançada por tecnologias e a inserção de práticas de ensino ao explorar a aplicação de imagens, músicas , jogos ao moldar um universo imaginário ou real ao significar os conteúdos ministrados em sala de aula (OTTO, 2016, p.9).

O uso das tecnologias no ambiente escolar tem a sua importância. Para Otto (2016, p.10) estas ampliam a possibilidade na construção de conhecimentos e o seu acesso pode ocorrer em qualquer tempo ou espaço.

A pluralidade de informações faz as crianças e jovens perderem a essência e estes não conseguem distinguir o bom ou ruim e um conteúdo proveitoso em cada compartilhamento de informações. Esses meninos passam muito tempo em jogos, filmes, redes sociais com conteúdos inadequados a idade, sem restrição e orientação quanto ao conteúdo frente aos ciberespaços (OTTO, 2016, p.10).

De acordo com Kanashiro (2018, p.5): "A aplicação do ensino hibrido não deve romper com o modelo já conhecido pela equipe escolar, mas ir se integrando e aos poucos substituindo velhas práticas por ações inovadoras."

Novas Ferramentas para os alunos

Há mudanças nas relações de trabalho e há transformações sociais. A preocupação, para Motta e Rocha (2014, web) é a formação de pessoas com capacidade de observação e fazer uma leitura perceptiva ao ter capacidades de lidar com problemas dos quais ainda não temos ideia.

Ao perceber a necessidade de interação, a realização de tarefas e a valorização das competências individuais, durante o desenvolvimento de trabalhos em grupo, imprimem qualidade às atividades desenvolvidas (MOTTA; ROCHA, 2014, web).

Para aproximar mais os alunos do professor, um e outro, estarão presentes e atuantes ao desencadear o processo de ensino-aprendizagem. Há uma inquietação entre os docentes, especialmente na forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula e nisso, resulta em novos caminhos para tornar o ensino relevante a sociedade (KOCH, 2013, p. 24).

Uma outra experiência a ser mencionada é sobre os Blogs, twitters e AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Esses instrumentos possuem ferramentas colaborativas de fácil acesso e manuseio e onde as pessoas trocam informações e conhecimentos de maneira cooperativa (SZESCSIK, WANDERER. ,2013, p. 5312).

Ao relatar sobre as funcionalidades conforme Szescsik e Wanderer (2013, p. 5313) o AVA é bem diferente das ferramentas síncronas e assíncronas como o chat, fórum, listas de discussão pela possiblidade de interação, acesso e atualização das informações através de comentários e posts. Os professores blogueiros afirmam que isso facilita o trabalho e com o blog pode fornecer materiais de consulta para os alunos.

Além dessas facilidades, é possível usar as ferramentas dispostas na internet, especialmente para facilitar melhor a interação e a entrega de atividades, como o *Google Forms,* onde o professor pode compartilhar e facilitar até mesmo o envio de conteúdos para estudar.

A cultura escolar na contemporaneidade

Ao tomar como empréstimo o conceito de Forniquin (1993, p. 167) a escola por ser um fenômeno social, tem suas características próprias, seus ritos e ritmos. E a investigação da cultura escolar confunde-se com a cultura da escola e surge da necessidade em responder ao seu caráter complexo e multidimensional.

Para Ivenicki (2019, p.1):

> Tais questões são complexas e refletem fatores que extrapolam, em muito, os espaços das escolas. Entretanto, potencializar atores escolares para o enfrentamento positivo dos dilemas da educação, nos espaços possíveis de suas atuações, pode vir a representar um dos caminhos promissores para mitigar conflitos e contribuir para a inclusão educacional, ainda que tal perspectiva deva ser complementada por ações de mais amplo espectro (p.1).

Logo, a cultura da escola surge como um produto das áreas de intersecção entre as subculturas e exige um desenho metodológico ao abranger uma multiplicidade de fenômenos presentes na ambiência escolar (IVENICKI, 2019, p.1).

A pluralidade do homem para Freire (1987, p.40) não é apenas estar diante de novos desafios, é estar em face de um mesmo desafio. Ao contemporizar os escritos do autor é dispor-se em meio ao desafio da restrição de circulação e aproveitar as oportunidades à distância.

O estado de exceção oportuniza para os atores sociais uma nova situação onde exige maior atenção e criatividade. A cultura escolar das cinco horas de convivência presencial entre docentes e discentes passou a ser a relação virtual entre ambos e conectados por aplicativos digitais facilitadores dessa relação.

Dessa forma, Freire (1987, p. 41-42), preleciona:

> A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser "situado e datado". Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua "destemporalização". Na sua acomodação. No seu ajustamento (p. 41-42).

Embora haja um movimento de resistência entre pais, poder público e professores, há um voltar para dentro, conhecer o novo e conviver com os iguais diante de um estado de exceção. É

impossível tornar um achismo uma certeza. Cabe as famílias e aos demais grupos experimentar esta nova cultura escolar contemporânea.

Os novos desafios na interação escolar

A digitalização necessária e imposta, em meio a uma pandemia, é considerada um estimulo hodierno. Adaptar-se a uma recém realidade estudantil é bem complexo, principalmente em famílias com espaços apertados ou precarizados pela quantidade de pessoas na casa.

Para Jesus et.al. (2015, p. 283) é necessário ter um olhar dirigido aos primeiros anos de escolaridade por ser a base fundamental para os púberes estudantes tenham acesso e um desenvolvimento efetivo.

A sociedade atual, diante do avanço tecnológico e das imposições sanitárias, em meio a infectividade de um grave vírus, opta em enfrentar algo fora de seu controle e prefere desafiar as recomendações e oportunidades no ensejo do "fica em casa". A reclusão é uma oportunidade de fazer diferente na interação escolar.

Por ser um processo envolvente de valores, transmissão e construção de pensamentos e relações sociais, a educação e a sua práxis educacional voltam-se à altura da contemporaneidade. Para ser inclusiva é necessário ser efetivamente emancipatória (JESUS, et.al, 2015, p.284).

Ao aceitar o risco, a educação, precisamente o exercício da transmissão do conhecimento, exige a aceitação no novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2007, p. 20). Para tal, é necessária uma postura critica e ao mesmo tempo receptiva do educador.

Por outro lado, cabe ao educador, combater de forma polida e firme qualquer forma de discriminação. Principalmente em meio a esses devires contemporâneos da volta ao passado, da busca pelos usos e costumes e as definições rasas e visíveis de padrões sociais castradores.

Considerações Finais

Conclui sobre a prioridade de encontros virtuais e aumento dos fluxos comunicacionais na atualidade. Os ambientes digitais favorecem as conferências digitais, mas há uma limitação na conectividade, especialmente na deficiência do serviço de comunicação.

Não há democratização do acesso a internet, especialmente nas regiões ribeirinhas. Pela ausência da capacidade de consumo desses lugares mais remotos, tanto as operadoras quanto a própria agência reguladora, não demonstram interesse na fomentação do serviço de comunicação em alta velocidade para essas populações.

Essa insegurança do acesso, gera incomodo entre familiares, alunos e docentes. O governo, inerte e ao se colocar em silêncio diante das inquietações de seus representados, não se posiciona diante da carência dessa população e pratica o retrocesso, este vedado pelo Ordenamento Jurídico.

O aluno necessita ser estimulado, tanto por país e professores. Para ter a sua autoestima favorecida é necessária a sensação de bem estar: uma ambiência confortável, digna e segura. Os

pais precisam estar solícitos e acompanhar de perto da situação de seus dependentes. Para isso, necessita a proximidade destes com a ambiência escolar.

Ao mencionar o ambiente institucional educacional, não é apenas ir a escola. Mas demonstrar um interesse ao fazer contato com o professor, gestor, conversar, procurar soluções conjuntas para o despertar desse estudante.

Em meio a pluralidade de informações, as crianças e jovens perdem a essência e estes não conseguem distinguir o bom ou ruim diante de um conteúdo proveitoso em cada compartilhamento de informações. Para isso é necessário um planejamento por parte do professor, especialmente ao trabalhar o olhar crítico desses alunos.

Para os professores blogueiros é um facilitador do trabalho e o blog aproxima os alunos, especialmente na ministração das atividades extraclasse. Nestas atividades é possível o docente formalizar um gabarito para os discentes conferir e trabalhar criticamente o olhar desses atores.

Logo, há um movimento de resistência entre pais, poder público e professores. Cabe as famílias e aos demais grupos experimentar esta nova cultura escolar contemporânea e ao educador, combater de forma polida e firme qualquer forma de discriminação. Principalmente em meio a esses devires contemporâneos da volta ao passado, da busca pelos usos e costumes e as definições rasas e visíveis de padrões sociais castradores.

Referências

CASTELLS, M. (2002). *A Sociedade em Rede – A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 6ª Ed. Atualizada por Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa*. _ Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

IVENICKI, A. (2019). *A Escola e seus desafios na contemporaneidade.* Ensaio: aval. Pol. Publica. Educ.V. 27. N. 102, p.1-8. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

JESUS, A. N. S., ANDRADE, A. F., FERREIRA, R. C. & ARAÚJO, A. S. (2015). *Desafios Atuais da Educação: Reflexões Sobre a Constante Busca da (Re)Construção da Práxis Pedagógica No Processo de Inclusão Social de Nossos Alunos*. Anais da XVI Semana da Educação VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

KANASHIRO, M. D. D. M. (2018). *Formação de Professores Para o Ensino Hibrido Análise de um Mooc da Plataforma Coursera.* CIET: EnPED. Recuperado de https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/578 Acesso em 22 de fev. de 2020.

MOTTA, A. K. A & ROCHA, V. S. (2014). *Ferramentas de Ensino Aplicadas no Espaço Escolar Através de Novas Tecnologias de Educação*. EFDeportes.com, Revista Digital. Ano 18. Nº 189. Buenos Aires: Fevereiro. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd189/novas-tecnologias-da-educacao.htm Acesso em 22 de fev. de 2021.

OTTO, P. A. (2016). *A importância do uso da tecnologia nas salas de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental I*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para obtenção do título de pós-graduação em Educação na Cultuta Digital. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

SZESCSIK, A. M. C. & WANDERER, C. (2013). *Novas Ferramentas e Práticas para a Educação Presencial e a Distância (EAD)*. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná de 23 a 26 de setembro. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9592_5659.pdf Acesso em 22 de fev. de 2021.

METODOLOGIAS ATIVAS - PASSADO, PRESENTE OU FUTURO?

Fernanda Silva Souza[1]
Jaine Ribeiro Miranda[2]
Laryssa Pereira Floriano[3]
Monique Montenegro[4]
Raquel Alves Fortunato[5]

Introdução

Considerando os diversos avanços do mundo, se fez necessário inovar a práticas de ensino. A aprendizagem acontece a todo o momento, se renova e inova ao passar dos anos; nada mais justo e coerente que ocorra de diversas formas possíveis.

Na experiência do estágio, ao longo do Curso de Pedagogia, observamos uma prática que vem acontecendo há muitos anos; as aulas "que" não promovem o envolvimento do aluno, que acaba desenvolvendo suas atividades automaticamente. Quando se trata do aluno diversos sentimentos rodeiam o método que está sendo utilizado mantendo assim por parte dos alunos o receio da dúvida (medo de questionar), a ausência de curiosidade e a falta de uma participação ativa. Entendemos que a aplicação de novas metodologias de aprendizagem nas salas de aula tornaria o aluno mais ativo e curioso, e o professor mais reflexivo sobre sua prática ao obter mais instrumentos para ajudar nas aulas.

A escolha dessa temática se deu por meio das aulas que tivemos, ao longo da nossa formação, e "que" nos levaram a refletir acerca do uso de metodologias ativas, de como as escolas as utilizam e quais os seus resultados; do conceito e da relação entre ambas, e qual a sua relevância para a escola.

Diante da necessidade de novas formações tecnológicas para formação de sujeitos mais atentos aos movimentos críticos-reflexivos que permeiam a nossa sociedade, é que surgiu a vontade de mudarmos e discutirmos novas metodologias a serem utilizados em práticas educativas que trazem consigo a busca por conhecimentos pautados na experimentação e interação entre as bases teóricas e suas práticas e os caminhos novos que os norteiam. Da importância da compreensão de todos os envolvidos da equipe da escola, acerca de suas funções e relevâncias para o funcionamento de totalidade da educação.

Sabendo que a ciência já tem valorizado diversas metodologias aplicadas nas salas de aulas e que foram visualizados diversos embates quanto à pesquisa relacionada à epistemologia e os

[1] Rede de Ensino Doctum – Unidade Vitória – ssf.fernanda@hotmail.com - graduada em Pedagogia.
[2] Rede de Ensino Doctum – Unidade Vitória – jaine176 @hotmail.com – graduada em Pedagogia.
[3] Rede de Ensino Doctum – Unidade Vitória – laryssa_floriano@hotmail.coml – graduada em Pedagogia.
[4] Rede de Ensino Doctum – Unidade Vitória – monique.montenegro@doctum.edu.br – Doutora em Educação (Universidade de Lisboa).
[5] Rede de Ensino Doctum – Unidade Vitória – raquelfortunato41 @gmail.com – graduada em Pedagogia.

estudos acerca do tema, queremos saber: quais as concepções dos professores das redes públicas e privadas do Ensino Fundamental I da Educação Básica acerca do tema Metodologias Ativas?

A ferramenta em si não tem êxito se o usuário não tem consciência de como utiliza - lá. Neste sentido, a gestão da escola tem um papel indispensável para que a aprendizagem do aluno tenha um desfecho esperado, a mediação e assistência dos gestores junto aos professores têm efeito crescente nesse processo de conhecimento.

O objetivo geral deste trabalho é compreender as concepções dos professores das redes Públicas e Privadas do Fundamental I na Educação Básica acerca do tema: Metodologias Ativas. Este busca desenvolver uma análise teórico-metodológica sobre o desenvolvimento do tema com intuito de tornar o leitor, mais apto a compreensão da pesquisa, dessa forma, pretende-se:

- Conceituar as Metodologias Ativas;
- Criar hipóteses acerca dos conhecimentos dos professores sobre metodologias ativas;
- Entrevistar os professores da rede Pública e Privada;
- Identificar as concepções dos professores da rede pública e privada sobre metodologias ativas;
- Comparar as concepções e práticas dos professores da rede Pública e Privada acerca das Metodologias Ativas;
- Analisar os dados obtidos na entrevistas com os professores da rede Pública e Privada.

Compreendemos que o estudo dessa temática e as questões que se desdobram dela pode oferecer abertura a educadores que não têm ciência disso, podendo auxiliá-los na sua prática docente, sabendo que a mesma não se firma somente em bons conteúdos, mas no investimento do aprimoramento de procedimentos que visem o bom desenvolvimento educacional. O objetivo central desta pesquisa firma-se na demonstração de novas Metodologias de Ensino especialmente para a Educação do Brasil, que têm avançado de forma consubstancial, mas lenta no sistema educacional.

Metodologias Ativas

Diante da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se firmando como instrumento ligado à educação, sendo esta compreendida como o modo de instruir e desenvolver o processo educativo. De fato a educação aparece como uma realidade que não se finda diante das sociedades humanas. Sua origem se dá na própria indagação do homem como ser pensante e constituinte de novos métodos e práticas do saber. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo pelas gerações, até no que chamamos de tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia (SAVIANE, 2007, p.1)

A ocupação do trabalho de professor nasceu na Grécia Antiga, reconhecida pelos sofistas, sob uma educação formal reproduzida entre as divisões de classes existentes na sociedade.

A visão da escola nestes períodos históricos baseia-se numa prática pedagógica de ensino formal, ou seja, valores da igreja e da nobreza. Com a passagem do feudalismo para o capitalismo houve mudanças nas estruturas de poder, que trouxeram impactos para a escola.

Na idade moderna, diversos autores se contrapõem à educação tradicional. Estes eram renascentistas e iluministas. A principal inovação ligada à execução e o exercício das atividades pedagógicas foi realizado por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Entretanto essa mudança só aconteceu com o movimento escolanovista, este movimento caracterizou o surgimento de métodos educacionais em novas escolas mostrando novas aprendizagens ativas em meio aos problemas do dia-a-dia.

No século XX surgiu a concepção behaviorista como uma nova escolha de possibilidade para mudança da pedagogia tradicional condicionada ao ineficaz comportamento de observação dominante no contexto escolar entre 1920-1960.

Ainda no século XX, as principais teorias psicogenéticas fundaram a concepção construtivista na educação. Segundo Lima:

> Na educação, o construtivismo utilizou elementos da teoria genética de Jean Piaget (1896-1980), da aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008), da formação integral de Henri Wallon (1879-1962) e do enfoque sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934) para conceituar a "aprendizagem como um processo de construção do conhecimento e o ensino como um apoio a esse processo de construção" (2017, p, 423)

Ainda sobre a concepção construtivista de aprendizagem e sua natureza escolar é necessário observar qual a instrução adequada:

> [...] a concepção construtivista deve ser norteada pela natureza social em função da escola no exercício de ser professor, e o seu significado está entre aprendizagem e conhecimento. Essa concepção é notável para a transformação da educação na realidade. (LIMA apud SALVADOR, 2017, p. 423)

As raízes do modelo educacional das escolas brasileiras ainda firmam-se na cultura tradicional. Isso é expresso nos métodos adotados pelos professores em sala de aula, sob os processos de aprendizagem.

> [...] ensino tradicional, baseado na transmissão de conteúdos, o estudante tem uma postura passiva diante dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo a função de receber e absorver uma quantidade enorme de informações apresentadas pelo docente. Muitas vezes, não há espaço para o estudante manifestar-se e posicionar-se de forma crítica. (DIESEL; SANTOS; MARTINS, 2017, p. 274).

Sabendo que nos dias atuais a escola e o modelo educacional vivem em adaptação frente às mudanças globais, os estudantes não ficam mais restritos a um mesmo lugar e estes vivem conectados e imersos em uma quantidade significativa de informações que se transformam continuamente no seu dia a dia, se colocando contra o modelo tradicional de educação.

> Nos últimos anos, cresceu a tendência de introduzir mudanças e inovações na sala de aula e na estrutura educativa em geral. As novidades se expressam em diferentes campos: desde a redefinição dos objetivos da educação e a fixação dos conteúdos, até uma modelagem distinta do perfil dos professores e da organização da sala de aula. (MONTEIRO; SMOLE, 2010, p. 359)

Como refutação à cultura tradicional, observamos novas ferramentas da educação, sendo estas chamadas de metodologias ativas. Segundo Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor. Entendemos que as Metodologias Ativas são estratégias de ensino centradas na participação, abordagens e construção de processos de aprendizagens.

Ela se institui entre os estudantes como uma possibilidade de potencializar o aprendizado, colocando-os no centro do processo educacional, desenvolve sua autonomia, criticidade e participação. Com isso, as práticas pedagógicas são beneficiadas e todo o processo educativo é melhorado e inovado. Como disse Diesel *et. al.* (2017, p. 273) "as metodologias ativas criam a possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador, conforme descrito anteriormente."

> Diante do exercício de suas atividades muitos professores não sabem como utilizar as metodologias a seu favor ou desconhecem os benefícios que elas podem trazer para sua prática pedagógica, melhorando a participação do estudante em suas aulas tornando-o ativo no seu processo de aprendizagem. Os professores fazem uso em maior ou menor proporção de estratégias de ensino que podem ser assim classificadas, porém, muitas vezes, não possuem a clareza de seus fundamentos, ou mesmo das implicações que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos estudantes. (DIESEL; SANTOS; MARTINS, 2017, p. 285)

Pesquisamos bases teóricas que traziam perspectivas positivas sobre metodologias ativas e que mostrassem o processo de aprendizagem de forma ativa para o melhor aproveitamento e construção do conhecimento do aluno. Um dos diversos autores que reafirmam a pesquisa e apontam uma crítica deste processo é o autor John Dewey, para ele:

> A pedagogia de John Dewey também vai ao encontro das metodologias ativas de ensino. O principal ponto de encontro dessas abordagens diz respeito a não haver separação entre vida e educação; de acordo com Dewey (1978), os alunos não estão sendo preparados para a vida quando estão na escola, eles estão de fato "vivendo" quando não estão em ambiente escolar. O autor defende que, na escola, já se está experienciando situações que fazem parte da vida do aluno. (DIESEL; SANTOS; MARTINS, 2017, p. 281)

Para afirmação do processo educacional que envolve o desenvolvimento de novas metodologias na educação brasileira encontra-se a crítica de Paulo Freire que se atenta para os métodos eficazes a serem desenvolvidos:

> A perspectiva de Freire (2015) coincide com a abordagem envolvendo o método ativo. De acordo com o educador, um dos grandes problemas da educação paira no fato de os alunos praticamente não serem estimulados a pensarem autonomamente. (DIESEL; SANTOS; MARTINS, 2017, p. 274)

Segundo Bacich e Moran (2017) mediante as dificuldades da implantação de metodologias ativas no ensino-aprendizagem inovador, quando o fazer pedagógico assume uma postura mais participativa dos estudantes, estes passam a construir novos projetos de conhecimento e criam novas perspectivas com o auxílio do professor como mediador e consultor do aprendiz.

O Papel do professor neste processo é essencial e traz consigo diversas funções e necessidades práticas para poderem obter bons resultados de aprendizagem:

> Segundo Freinet a função primordial do professor é colaborar ao máximo para o êxito de todos os alunos. Diferentemente da maioria dos pedagogos modernos, o educador francês não via valor didático no erro. Ele acreditava que o fracasso desequilibra e desmotiva o aluno, por isso o professor deve ajudá-lo a superar o erro. "Freinet descobriu que a forma mais profunda de aprendizado é o envolvimento afetivo", diz Rosa Sampaio. (FERRARI, 2008)

Metodologia

Diante da observação do nosso objeto de estudo existe uma análise que comprova as motivações e se aprofunda no método que investiga a nossa abordagem de forma qualitativa. Para Gerhardt e Silveira apud Minayo:

> [...] 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. (2009, p. 37)

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) a natureza desta pesquisa é básica, pois "objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da Ciência (sem aplicação prática prevista). Ela também envolve verdades e interesses universais."

Os objetivos desta pesquisa são de caráter exploratório, portanto sua finalidade é "proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". (GERHARDT; SILVEIRA apud GIL, 2007, pág. 35).

Na pesquisa de campo utilizamos enquanto instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e textos bibliográficos. Como diz Gerhardt e Silveira esta é:

> [...] uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. (2009, p. 72)

Escolhemos a entrevista semiestruturada, pois através dela obtivemos respostas mais livres e menos condicionadas ou induzidas. Elas trouxeram informações enriquecedoras para a pesquisa (MANZINI apud MANZINI, 1990/1991, p.154).

Estruturamos um roteiro de perguntas (APÊNDICE A) para nortear o momento das entrevistas com as professoras acerca do tema Metodologia Ativas.

Entramos em contato com três professoras da rede Pública e três da rede Particular. Combinamos com as seis docentes do ensino fundamental I entrevistas online utilizando o pelo aplicativo Google Meet e Whatsapp. Explicamos o tema e o tempo estimado da entrevista. Garantimos que os nomes a serem apresentados no artigo seriam fictícios e que toda informação coletada seria para fonte de pesquisa.

Apresentações breves das professoras

Decidimos realizar as entrevistas com as professoras do ensino fundamental I de escolas públicas e privadas, com o intuito de entendermos como o termo Metodologias Ativas são aplicadas nas duas redes de ensino para posteriormente serem realizadas as comparações. Foram realizadas 5 entrevistas (duas profissionais atuam em escolas públicas e 3 atuam em escola particular). A seguir as profissionais serão aqui descritas[6]:

Rede Particular de ensino

Sabrina é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFB) desde 2008 atua na área da educação há 12 anos e atualmente trabalha em rede escolar privada localizada no município de Vitória.

Marta possui magistério e é Licenciada em Pedagogia (atuando na Educação Infantil seguindo para o 2º ano do ensino fundamental). Possui Pós-Graduação na área de Inclusão e atualmente atua em rede escolar privada localizada no município de Vitória.

Maria é Licenciada em Pedagogia e atua desde 2006 na Educação. É Bacharela em Fisioterapia (concursada pelo Estado), possui mais duas licenciaturas: Química e Letras. Atua como professora do 5°ano do ensino fundamental em rede escolar privada localiza no município de Vitória.

Rede Pública de ensino

Joana tem Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais e educação infantil) pela faculdade UNICES no ano de 2008. Tem experiência na área de biblioteconomia escolar. Atua a 12 anos na área de educação e é pós- graduada em Educação de Jovens e Adultos, Séries Iniciais, Psicopedagogia e Educação Especial.

Silvana tem Magistério desde 1993 e é Licenciada em Pedagogia desde 2001.

[6] Todos os nomes são fictícios.

Análise de conteúdo

Para a conferência de dados das entrevistas trabalhamos com a técnica de Análise de Conteúdo que "trabalha com a noção do tema o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

Foi realizada uma pré-análise do conteúdo e utilizamos os instrumentos de organização de dados; leituras de materiais específicos acerca do tema, argumentos teóricos e a transcrição de comparações acerca dos resultados avaliados.

Análise e Discussão dos Dados

Metodologias Ativas

Ao analisarmos as respostas das professoras da rede pública e privada sobre as Metodologias Ativas, destacamos o seguinte ponto: o que elas sabem sobre Metodologias Ativas.

As educadoras no primeiro momento mostram que nunca ouviram falar, principalmente na sua formação, como a professora Maria diz

> [...] engraçado que eu fui fazer uma prova de um processo seletivo no ano passado e aí na prova do curso da escola perguntava isso: O que era metodologia ativa e como você aplica isso na sala de aula, isso foi em 2018 para 2019. Nunca tinha ouvido falar. (Maria).

Porém expõem o que elas acreditam que seja a nomenclatura Metodologias Ativa com as suas palavras. "São formas de dar aula que vai de encontro com a realidade do aluno, na realidade." (Silvana)

Quando as Metodologias Ativas não são nomeadas, as professoras citam que na sua prática trabalham de diferentes formas com cada aluno de acordo com a necessidade deles, que durante a faculdade trabalhou muito em grupos, a troca de aprendizagens entre o aluno e o professor e quem é o protagonista. Como destaca "O aluno é o maior protagonista de tudo na educação." (Marta)

Uma educadora menciona que na pandemia, as metodologias ativas que foram trabalhadas com ela na faculdade a ajudaram muito, e que destaca que "Parece que Deus já colocava a metodologia ativa sendo o boom de 2020 né, tudo o que está acontecendo agora se a gente não tivesse acesso a essas metodologias, não seríamos nada." (Maria)

As professoras entendem que para tirar o aluno da passividade é preciso dar o lugar de fala para eles. Onde eles possam se expressar, questionar e criar hipóteses acerca do que estão aprendendo. Que é importante sair da zona de conforto, onde eles somente escutam, não participando do processo de aprendizagem, que isso é essencial para sua formação como um indivíduo atuante em sua sociedade.

Uma das professoras cita a sala invertida, que põe o aluno no lugar do que seria do professor, quer dizer, o educador apresenta um conteúdo ou um texto é o papel do aluno é buscar mais sobre o tema. Isso pode desenvolver a autonomia e a curiosidade, pois ele só irá procurar o educador quando tiver alguma dúvida, então o papel do professor é de mediador. Como destaca Maria

> Eu coloco um conteúdo pra ele e aí ele vai ter aquele primeiro contato, vai ler o conceito e vai colocar as pistas durante as aulas e vai tirar as dúvidas. Só que às vezes, até porque a escola é particular, eu tenho aluno que diz: tia eu já pesquisei na internet. Minha família já estudou comigo.

A professora Maria, traz em suas falas o papel do professor no processo de aprendizagem do aluno, e seu significado. Onde o professor é mais que uma pessoa que tem as respostas das perguntas que os alunos possuem, mas como ela diz: "é como você dizer para o aluno: Você tem todas essas informações, mas eu vou te ajudar, a ter a postura de aluno né, durante o percurso do aprendizado.". O professor mais que ensinar, deve mediar o seu aluno a encontrar as respostas de suas próprias perguntas. E isso não o faz menos professor, muito pelo contrário, o fato do aluno poder questionar, refletir, buscar e achar as informações que procura, mostrar que esse professor vem fazendo um bom trabalho, dando a oportunidade do seu aluno ter autonomia e participar ativamente nesse movimento de aprendizagem.

Ela expõe também que essa metodologia, faz com que o professor tenha sempre algo novo para o aluno, porque a partir de uma temática, surgem dúvidas, questionamentos, e daí o docente pode provocar e estimular os alunos, com hipóteses e a busca por respostas.

Ao colocar o aluno como protagonista, as professoras destacam alguns objetivos para isso ocorrer como a possibilidade daquele educando ser capaz de transformar o meio, o direito dele de dizer se ele está aprendendo ou não e o professor entender que são outros tempos e que o aluno não está ali só para "Sim, sim, não e não. Eles estão ali para colocar o que eles pensam. (Marta)

Ao abordarem a personalização, as professoras Marta e Silvana mencionam que cada aluno tem sua particularidade e que o professor precisa se adequar a isso. Ver qual metodologia ele irá aprender melhor e trabalhar em cima daquilo. Outra coisa, também é que as crianças têm seus dias bons e ruins também. E basta nós, como educadora, termos um olhar diferente para isso.

Ao falarem acerca das resoluções de problemas, a professora Silvana conta que um tema é abordado, e a partir disso vem surgindo vêm às interrogações, e isso move o projeto, através dos questionamentos os alunos buscam por respostas, conversam entre si, trocam experiências e ideias acerca dos retornos que vão surgindo sobre o tema, uma de suas falas afirma isso: "resolução de problemas através do raciocínio, da lógica, do comprometimento do trabalho em grupo" (Silvana).

A professora Sabrina relata a sua experiência com o espaço Maker, na escola em que trabalha. Descreve o ambiente "Nesse espaço Maker, a gente tem impressora 3D, têm ferramentas, mesas e cadeiras todas, a altura, foram elaboradas para que promova naquele espaço a educação Maker" (Sabrina) e diz que antes dos alunos utilizarem esse espaço, eles descobrem o que irão fazer, para quê, porquê e como será feito, mas isso tudo é discutido, pesquisado e elaborado na sala de

aula. E quando ele chega ao espaço já saberá como desenvolver o que lhe foi proposto em grupo. "E também, é um trabalho em grupo. [...] um espaço para encenação, tem fantasias. Então, ele pode utilizar a expressão corporal, melhorar a dialogicidade dele, se apresentar." (Sabrina)

Um ponto que surgiu durante a entrevista, foi sobre a, gameficação e a professora Sabrina relata sua experiência com o uso desta ferramenta de ensino. Ela diz que utiliza muito, e agora vem trabalhando com a gameficação online, com um jogo que adulto e crianças podem jogar, que promove uma interação entre os participantes; desperta uma competitividade saudável; e a professora completa dizendo que: "além de divertido, você consegue utilizar como ferramenta de aprendizado."

A professora Sabrina comenta que as Metodologias Ativas contribuem para o ensino dos alunos com deficiência. Tem aberto novas possibilidades para a aprendizagem desse aluno e novas formas de aprender.

> Então, muitas vezes as metodologias ativas têm ajudado bastante, porque com crianças com Asperger ou com Autismo ou com hiperatividade, as Metodologias Ativas se ajustam, às vezes, melhores para aquela criança do que uma metodologia tradicional. Que ele tem ficar ali parado, que ele tem que ficar ali copiando. Porque para ele não faz sentido. (Sabrina)

As professoras concordam que as metodologias contribuem futuramente na vida dos alunos, como exemplifica a educadora

> Se você tem interesse de trabalhar em uma empresa grande, você conseqüentemente vai esbarrar em trabalhar em grupo ou em pares. Então, é aprender a ouvir o outro, aprender a discordar do outro, a concordar. E saber ser uma pessoa crítica com os seus objetivos, eles precisam ser bem definidos. Se que mudar de opinião se você acha necessário, que possa mudar sua opinião. E acho que é fundamental. As Metodologias Ativas vão te dá uma boa visão de criticidade, de objetividade, de trabalhar em grupo, de se expressar melhor. (Sabrina)

Com relação a tecnologias, as professoras concordam que precisam delas, principalmente, na pandemia. Uma delas diz que antes da pandemia os alunos, os professores e a escola já tinham utilizavam muito os recursos tecnológicos nas aulas. E a outra comenta que para uma escola ser considerada inovadora e que usa as MA é necessário espaço, recursos tecnológicos bons, porém fala no final que os professores podem sim aplicar as MA na sala sem nada.

Exemplo de Utilização das Metodologias Ativas

Ambas entrevistadas sob a vivência das aulas presenciais conseguem aplicar diversas técnicas em sala de aula, utilizando diversos recursos como:

> Então propus para eles me apresentarem um recurso tecnológico dentro da sala de aula que eu poderia gravar um podcast. E aí eles chegavam no outro dia, assim,

> com milhões de ferramentas que eu realmente não conhecia. E eu nem pensei, eu só tinha o meu celular né. Aí um aluno disse: Professora, se a gente colocar o áudio aqui no Drive, a gente fala e ele já vai digitando tudo que a gente fala , criando o texto. Ele continuou falando das ferramentas do Google e citou o cubo mágico. E eu lá sabia o que era cubo mágico. (risos) Até que um aluno achou um podcast on-line que era só apertar o botão e falar e depois era só salvar o áudio deles. A aula de Redação foi a mais produtiva que eu já tive, porque eles estavam loucos para terminar o texto, pra ir na frente mostrar o que cada um tinha utilizado né.. Foi muito legal. (Maria)

Com intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos elas afirmam que é possível desenvolver aulas dinâmicas mediatizando conhecimento e transformando os momentos em sala de aula muito mais prazerosos. Para elas um dos motivos que podem trazer a atenção do aluno é fazer com que os debates dos temas sejam atrativos, para elas é o estímulo dos alunos referentes às pesquisas (assuntos em que eles desejam estudar).

> É... então assim, eu acho que o dia a dia da sala de aula já é massacrante, pelo menos eu penso assim. É quando você… claro que não dá pra fazer sempre o tempo todo, mas quando você faz de uma forma menos cansativa, fica muito mais legal. (Silvana)

Pensando no ensino presencial para as entrevistadas existe um quesito fundamental para realizar uma boa aula, o professor deve estar sempre estudando e se renovando, os movimentos educacionais não podem ser trabalhados de forma estática, é necessário que haja formação continuada.

Mesmo que haja a necessidade do professor em se manter atualizado, é possível aplicar as Metodologias Ativas em diversos campo e espaços de forma interdisciplinar:

> Eu quando era pedagoga, eu fui dar uma formação para as meninas que eram professoras, e nessa formação eu combinei com a professora de educação física, que ela seria o estudioso, que nós iríamos fazer um estudo de um dos pensadores, de um dos filósofo. E ai nós pesquisamos (eu e essa professora), pesquisamos a história dele, e ela se vestiu dele. Colocou um paletó, um chapéu, desenhou o bigodinho, entrou de bengalinha.. entrou na sala de aula e aí eu comecei/elaborei perguntas, nós treinamos antes, e aí ela foi respondendo como se fosse ele. E as professoras não sabiam, que até pro adulto às vezes você participar de uma formação é massacrante, é enjoado. Quando você assiste uma forma diferente, fica muito mais legal e muito mais prazeroso. Então assim, metodologias ativas eu acho que combina muito bem sim. É isso. (Silvana)

Segundo a professora Maria e Sabrina o ensino remoto foi o caminho adequado para esse momento de Pandemia. Se antes os professores realizavam apenas cursos básicos de informática, agora cresceu a necessidade de estarem se adaptando de forma rápida a novas técnicas de ensino. A professora argumenta sobre isso:

> [...] não sei se vocês tem essa formação, mas eu não tinha. O meu curso de informática foi de informática básica, e agora quando veio o Meet, zoom, hangout, cheio dos extensores de tela, que você consegue visualizar todo mundo ao mesmo tempo, eu tenho 31 alunos [...] (Maria)

Novas oportunidades foram abertas para um ensino mais adaptado a vontade de aprender dos alunos, quebrando alguns padrões do tradicionalismo:

> Hoje, com o ensino que a gente tem remoto, a gente está percebendo muito do ensino híbrido. Da sala invertida, principalmente, da metodologia invertida. Eu acho que essa oportunidade, agora, a gente teve. E bastante. E que a criança possa buscar um vídeo ela mesma, que ela tenha interesse. "A eu tenho interesse de descobrir como foi fabricado o avião. Quem inventou?". Então ela vai buscar isso na internet ou no livro. Então, ela traz para aula, elas têm trazido para aula, justamente, essas questões que despertam a curiosidade dela, né! (Sabrina)

Porém se adaptar a este processo tecnológico não foi tão simples assim, as professoras não tiveram alternativas a não ser enfrentar os novos desafios como:

> Logo no começo, tinha vergonha de entrar on-line, e aí você sabe que a família está do lado da criança. Eu começava as aulas e eu tinha pai e mãe sentado para ouvir a aula. Uma coisa louca, louca. Eu falava pros meninos: espera aí que eu vou abrir aqui, vou projetar uma coisa. Eu ficava perdida, você faz por extinto. Aí meu aluno falava, pera ai tia que eu vou te falando o passo a passo e você vai fazendo. Mas assim super natural, sem cobrança. Isso tudo é bem tranquilo pra eles, e a mãe dele entrou e disse: professora se você precisar a gente tá bem aqui pra te ajudar, não é todo mundo que consegue se adaptar a isso. Não é fácil gente! (Maria)

Além das dificuldades em usar os novos aplicativos, compreender a nova dinâmica de ensino das aulas remotas, esperar o tempo de aprendizagem dos alunos a essas novas cargas horárias, a mudança do espaço escolar para a homeschooling[7]:

> Não é fácil gente! Eu sou muito tímida, e então assim, você olhar o pai, olhar a mãe passando atrás. Tem gente que fala: pergunta aí pra professora isso aí. Aí tipo assim, a sala de aula virou a casa de cada família, então assim, você está com um espaço fechado na escola, sentado com uma tela com crianças e você agora está lidando com as famílias, com outros princípios e valores, e aí você invade este ambiente de outras pessoas. (Maria)

Desafios

O primeiro desafio que as professoras citam é a falta de recursos. Que para dar aula teve que levar materiais ou combinou com os alunos para comprarem para fazerem algo na aula de

[7] A educação domiciliar ou **homeschooling** é a substituição integral da frequência à escola pela educação doméstica, onde a responsabilidade pela educação formal dos filhos é atribuída aos próprios pais ou responsáveis. A criança ou adolescente não frequenta uma instituição de ensino, seja ela pública ou particular.

Química. Que muitas vezes falta computadores ou estão com defeitos. Uma educadora questiona com relação aos recursos de uma escola de periferia e uma localizada em bairro nobre.

> Então não dá pra entender, porque uma escola do estado que tem tanto recurso só porque é lá na Praia do Canto, e uma escola que fica aqui no pé do morro do Bonfim não tem nada. Então assim, se é a mesma rede, não pra entender. (Maria)

Outro desafio é necessidade de formação. A professora Marta acredita que estudar nunca é demais, principalmente, porque o mundo está mudando, o jeito de ensinar mudando e o relacionamento com os alunos também. E, os professores precisam está atento a isso. Procurar a melhorar e entender que não sabem de tudo. A professora Silvana destaca que durante essa pandemia as Metodologias Ativas tem sido faladas nas formações que ela está participando e ela admite que ajudará os professores quando receberem os alunos como estão.

Além dos desafios para a professora Maria os recursos são muito importantes para o desenvolvimento das atividades, mas para ela o que mais vale de verdade são questões que vão além de instrumentos físicos, ou seja, o mais importante são as atitudes dos profissionais (é querer fazer de uma forma diferenciada):

> A gente consegue ir à praia e aplicar as metodologias ativas, a gente não precisa de nada. Mais da vontade do professor e de um aluno que queria e esteja disposto a aprender, e do professor que queira ensinar. É Assim gente, é a velha e tradicional boa vontade. (Maria)

A professora Joana disse que o espaço físico pode ajudar sim, porém não justifica o não fazer por falta de espaço. "A gente encontra um espaço. Até embaixo de uma árvore, você pode fazer uma atividade que pode ajudar bastante um grupo, a sua turma, influencia outras pessoas." (Joana) Ela comenta também, que ao utilizamos os espaços que temos na escola, pode influenciar as outras pessoas que trabalham na escola, além dos professores.

Acerca das aulas remotas, a professora Maria fala sobre as dificuldades encontradas nos dias de hoje, em época de pandemia, o grande desafio do aluno estudante de escola particular é a adaptação, a vergonha em ficar de câmera aberta, a dispersão durante as aulas, e até mesmo a falta de um mediador para orientá-lo nas atividades. Ela contou que, em duas semanas de aulas presenciais liberadas, voltaram apenas 5 alunos, de um total de 30. Maria relatou também, como vêm sendo esse retorno compartilhou que esses alunos acham bem melhor as aulas presenciais, e quando ela os pergunta respondem: "Tá bem melhor professora, aqui você me responde na hora, lá eu tinha que esperar minha vez." Porque remotamente, a professora tem que perguntar a cada aluno sobre as dúvidas, e quando chega à vez de quem realmente possuí, a criança esquecia. Maria concluiu falando que é um desafio: "você tem que ter a paciência de esperar, e a criança ter que esperar a vez dela"; e que são questões muito individuais, que variam de aluno para aluno.

Ao falar de família, a professora Marta nos contou que algumas famílias tiram a voz do aluno. Então, os professores têm que trabalhar isso na escola, porém dificulta quando em casa é o inverso. Ela diz "Mas é um trabalho que a gente faz na escola e em casa é diferente, pois a criança não tem voz. Tem família que vai falar "Ah, para de falar!". Então, a criança não tem voz." (Marta)

As professoras Joana e Marta entendem que os professores podem ser um desafio também, pois muitos acreditam que tem o poder sobre os alunos por saberem mais. Outros podam os alunos, às vezes, tirando o direito a fala, de se expressar, de questionar. Outros não querem inovar, pesquisar, buscar, planejar. "Acho que tem um livro, um caderno, é só isso que vou apresentar para os alunos." (Joana)

Sabendo que a sala de aula não existiria se não houvesse sujeitos com necessidade de aprender, os alunos segundo a professora Joana merecem respeito e são eles que fazem com que o professor acredite que é possível transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizado contínuo e prazeroso. Cada um no seu papel, estes devem trabalhar em forma de parceria com intuito de desenvolver uma relação flexível entre o que ensina e o que aprende.

> Eu sempre coloco algum aluno para liderar certa atividade, tento fazer sempre uns rodízios, porque senão acabo destacando um aluno e esquecendo do outro. Então, quando eu faço a atividade eu tento deixar eles sempre conscientes, que eles estão aprendendo juntos ali comigo. E que eu estou aprendendo junto com eles. Porque o professor deve ter todo cuidado, pois ele não é o detentor de todo o saber. O que eu sei é uma parte e o aluno traz uma parte da casa dele, daquilo que ele vivenciou, da família dele para sala de aula. (Joana)

Outros Aspectos

Ao analisarmos as entrevistas, outras três categorias surgiram com menos frequência: benefícios, gestão e necessidade de mudança.

Marta acredita que há muitos benefícios quando o aluno é o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, pois ele vai construindo junto o conhecimento. A partir disso Marta diz que ele começará a questionar, a ter opinião e saber defendê-la e, consequentemente, será um cidadão pensante.

A gestão, outra categoria que surge nos discursos, influência no que acontece na prática e na formação contínua do professor. A docente Silvana entende que se o gestor abraçar o trabalho do professor será bem mais fácil. As educadoras Marta e Sabrina comentaram que tem o incentivo da parte dos gestores para participarem de formações que melhorem as suas práticas. A Sabrina diz que "Além de ser estimulado, tem promovido cursos para que a gente possa melhorar/aprimorar o nosso desempenho em sala de aula, principalmente. E utilizar melhor as Metodologias Ativas."

Por último, a professora Marta destaca que os alunos que estão chegando com uma nova necessidade e que muitas atitudes, que antigamente, entendemos como falta de educação, hoje vemos com outros olhos, como exemplo a educação especial.

Considerações Finais

Este trabalho nasceu de uma curiosidade aguçada durante o curso de Pedagogia sobre Metodologias Ativas, este grupo passou a se questionar se o que estava vendo na faculdade acontecia também nas salas de aula. Assim, este trabalho teve como objetivo investigar quais as

concepções dos professores das redes públicas e privadas do Ensino Fundamental I da acerca do tema Metodologias Ativas.

Ao analisarmos os discursos das professoras entrevistadas podemos destacar pontos em comum, sejam elas da rede pública ou privada, são eles: o não reconhecimento do termo Metodologias Ativas, a necessidade da participação da gestão; da não necessidade de infraestrutura específica, da importância da formação, e da contribuição para o futuro do aluno.

O não conhecimento do termo Metodologias Ativas é explicado, num primeiro momento, pelas próprias entrevistadas que relataram não terem tido formação durante a graduação sobre a temática.

Apesar disso, como os autores Diesel, Baldez e Martins (2017) destacam, o termo Metodologias ativas surge posterior as próprias práticas,

> Assim, no que concerne ao uso do método ativo, ou metodologia ativa no processo de ensino, importa destacar que não é algo novo, posto que trata se de uma abordagem de ensino com fundamentos teóricos consagrados [...] Os professores fazem uso em maior ou menor proporção de estratégias de ensino que podem ser assim classificadas, porém, muitas vezes, não possuem a clareza de seus fundamentos, ou mesmo das implicações que elas poderão ter sobre a aprendizagem dos estudantes. (p. 285)

Vemos ao relatarem suas experiências como às metodologias ativas são sim utilizadas pelas entrevistadas, que relatam sobre sala invertida, protagonismo do aluno, descentralização do conhecimento, cultura Maker, entre outros.

É curioso observarmos como as professoras apesar de colocarem não ter um conhecimento aprofundado sobre a temática não caem em um erro comum: associar Metodologias Ativas, única e exclusivamente às tecnologias e aos espaços ultramodernos. Moran (2015) afirma que

> 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 (p. 2)

Seguindo uma tendência de quando falamos de Metodologias Ativas, todas as entrevistadas destacam a importância da formação de professores. Além da formação, as professoras destacam também, que os professores precisam estar dispostos para a mudança.

É consenso, também, entre as professoras entrevistadas o impacto da utilização destas metodologias no futuro dos alunos, sejam em questões cognitivas ou de reflexões para a vida, como destaca Moran (2015)

> Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. (p. 4)

Comparando as entrevistas das professoras da rede pública e da rede privada as diferenças têm um ponto em comum: investimento. Nas redes privadas notou-se, a partir dos discursos analisados, um investimento tanto em formação docente quanto em espaços destinados às Metodologias Ativas, como é o caso da Sala Maker.

Assim, trazendo a nossa pergunta inicial do trabalho, podemos afirmar que tanto as professoras da rede pública quanto da rede privada utilizam técnicas associadas às Metodologias Ativas, mesmo sem saber nomeá-las. Entendemos ser importante para um futuro trabalho analisar se o planejamento destas atividades possuem intencionalidade pedagógica e aprofundamento das técnicas escolhidas.

Por último, respondendo ao título do trabalho, podemos dizer que as Metodologias Ativas nasceram no passado, estão presentes no dia a dia das escolas e se constituem enquanto fundamental no futuro da educação.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

DELLECAVE, Michelly. *Metodologias Ativas em sala de aula: o aluno como protagonista.* INSIGHTS, 2018. Disponível em:<https://edupulses.io/metodologias-ativas-em-sala-de-aula-o-aluno-comoprotagonista/?gclid=Cj0KCQjwybD0BRDyARIsACyS8mvvZTxPArEnCvhY9BjCj5Gu8n6ogHlfaulonWmcHHlDXMfER2EOcjYaAjM7EALw_wcB>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

DIESEL, Aline; SANTOS B. L. Alda; MARTINS N. Silvana. *Os Princípios das Metodologias Ativas de ensino: uma abordagem teórica.* Revista Tema, 2017. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

FERRARI, Márcio. *Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso.* Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso> Acesso em: 4 de jun. de 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.). *Métodos de Pesquisa.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 25 de março de 2020.

LIMA, Valéria Vernaschi. *Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.* Interface (Botucatu), Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, jun. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000200421&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 de jun. de 2020.

MANZINI, Eduardo José *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.* Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Marília.pdf>&gt> Acesso em: 08 de set. de 2020.

MONTEIRO, Letícia Portieri; SMOLE, Kátia Stocco. *Um caminho para atender às diferenças na escola.* Educ. Pesqui., São Paulo, v. 36, n. 1, p. 357-371, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 28 de maio de 2020.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas.* Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acesso em: 26 de nov. de 2020.

MOURÃO, Helder. *A PEDAGOGIA TRADICIONAL ONTEM E HOJE.* Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-pedagogia-tradicional-ontem-hoje.htm> Acesso em: 4 de jun. de 2020.

PINTO, O. de Diego. *Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplica-las.* Blog Lyceum, 2020. Disponível em:<https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

PINTO, Diego de Oliveira. *Entenda a Importância e o Papel das Metodologias Ativas de Aprendizagem.* Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/> Acesso em: 4 de jun. de 2020.

ROCHA, Hugo. *O que é Pesquisa Qualitativa, tipos, vantagens, como fazer e exemplos.* Disponível em: <https://klickpages.com.br/blog/o-que-e-pesquisa-qualitativa/> Acesso em: 25 de março de 2020.

SAVIANE, Demerval. Pedagogia: *O espaço da educação na Universidade.* Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006>. Acesso em: 26 de nov. de 2020.

SILVA, Monique Martins da. *Homeschooling: A educação domiciliar em tempos de Pandemia.* DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/educacao-domiciliar-pandemia/#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20domiciliar%20ou%20homeschooling,seja%20ela%20p%C3%BAblica%20ou%20particular>. Acesso em: 27 de nov. de 2020.

O que é a coleta de dados?. Disponível em: <https://uplexis.com.br/blog/gestao/coleta-de-dados-para-pesquisa/> Acesso em: 4 de jun. de 2020.

Eixo Temático

Interculturalidade e relações étnico-raciais nas práticas educativas

A HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL: OS CENTROS DE ESTUDO, O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Cecilia Silva Guimarães[1]

Para identificarmos a trajetória do Ensino de História da África no Brasil é preciso analisar a criação dos Centros de Estudos localizados na Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, que vinculados a importantes universidades são considerados fundamentais neste processo. Após apresentar a formação destes núcleos irei me debruçar sobre a atuação das personagens envolvidas na consolidação da referida disciplina na Graduação das Universidades do Estado do Rio de Janeiro. E, por conseguinte, na formação continuada como uma importante estratégia para formação de professores de História, no que se refere aos estudos africanos e afro-brasileiros.

Ante o exposto começarei pelo ano de 1959 com a criação do CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) – a primeira instituição de Ensino Superior do Brasil com um centro de estudos dedicado a tais temáticas. Em funcionamento, o CEAO disponibilizou uma biblioteca com um rico acervo; manteve setores de pesquisas na área de Sociologia, Antropologia, História, Geografia e Linguística; ofereceu inúmeros cursos, exposições, palestras e bolsas de estudo. Além de muitas publicações, das quais podemos destacar a Revista Afro-Ásia, criada em 1965 e que, atualmente, encontra-se no número 62, publicado em 2020. Reconhecida como a primeira publicação deste gênero, a produção da revista objetivava a divulgação das pesquisas e estudos que poderiam contribuir para desconstrução dos estereótipos sobre a África e a Ásia.

Ainda na década de 1960, vale destacar que é clara a atenção do Governo brasileiro frente ao processo de independência dos países africanos e a necessidade de estabelecer uma política externa africana. Neste sentido, foi estabelecida pela Presidência da República, a partir da aprovação do Decreto nº 50.465 de 14 de abril de 1961, a criação do IBEAA - Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos. Ainda que o IBEAA contasse com representante de diferentes instituições e regiões do Brasil, foi no CEAO que o Itamaraty buscou uma parceria mais contundente, no campo intelectual, para sua política relacionada ao continente africano. Diante do desconhecimento sobre a África pelos próprios diplomatas brasileiros, esta parceria seria uma alternativa para preencher tais lacunas e o centro de estudos, recebendo fundos do governo brasileiro, articulava-se com o Itamaraty e com a imprensa local com o objetivo de se promover como uma referência dos estudos afro-orientais. (Alberto, 2001, pp. 114-116)

Em 1961 o Itamaraty estabeleceu bolsas de estudos para alunos da África Ocidental, contando com o apoio do CEAO para o desenvolvimento do projeto, tanto na indicação de

[1] Doutora em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Currículo: http://lattes.cnpq.br/9800919881382080 Instituição de vínculo: UNILASALLE-RJ. E-mail: cecilia.sguimaraes@gmail.com

profissionais, quanto no fornecimento de seu espaço físico para a realização da primeira proposta deste trabalho, que era um curso sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira, no qual todos os estudantes africanos bolsistas deveriam participar. Segundo Paulina L. Alberto, esta ligação do CEAO com o Itamaraty colaborava para a concretização dos objetivos de seu fundador, Agostinho da Silva, uma vez que desta forma a tradição intelectual baiana sobre a História da África garantiria a prioridade brasileira diante do processo das independências africanas. (Alberto, 2001, p. 117)

No ano de 1974, um importante convênio foi assinado pelo Governo Federal, Governo da Bahia, Prefeitura de Salvador e a UFBA para a criação do Programa de Cooperação Cultural entre Brasil e países africanos, como também para o avanço dos estudos afro-brasileiros. A execução do projeto era de responsabilidade do CEAO e os principais objetivos eram a organização e preservação de um Museu Afro-brasileiro em Salvador, a realização de eventos acadêmicos, assim como o incentivo à produção de pesquisas.

Deslocando a nossa atenção para o sudeste do Brasil, destacamos que, após uma série de conferências sobre a África, patrocinadas pelo Centro Universitário de Pesquisas e Estudos Sociais, viabilizou-se o projeto de criação do Centro de Estudos Africanos (CEA) da Universidade de São Paulo (USP). Professores da Faculdade de Filosofia e Letras, da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas e alguns alunos africanos bolsistas fundaram, em 1963, o Centro de Estudos de Cultura Africana (CECA) como uma entidade privada sem fins lucrativos.

Além de cursos, o CECA ofereceu uma série de palestras e conferências de professores da própria Universidade e professores convidados, buscando sempre reforçar a importância dos estudos sobre a África no Brasil. Com o crescimento do interesse pelos estudos sobre o continente africano, constatou-se a necessidade de ampliar as discussões para além da temática da cultura africana como propunha o CECA. Desta forma, em 19 de novembro de 1968, foi sugerida a criação do Centro de Estudos Africanos (CEA). Mas, apenas em 1972, o CEA passou a oferecer, constantemente, os cursos sobre África na Graduação e Pós-graduação. No ano de 1978 foi criada a África, Revista do Centro de Estudos Africanos da USP, que conta com 35 números produzidos até o ano de 2015, configurando-se como uma revista acadêmica que busca oferecer espaço para divulgação das pesquisas sobre os estudos africanos.

Por último, daremos ênfase ao Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA) da Universidade Cândido Mendes, no Rio de Janeiro. O CEAA era uma continuidade do IBEAA, já citado mais acima e que fora criado no rápido governo de Jânio Quadros. Cândido Mendes, que era chefe da Assessoria Internacional da Presidência, foi um de seus primeiros mentores. Ao iniciar a ditadura de 1964, o IBEAA passou a ser de responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores e em pouco tempo foi desativado. Foi Cândido Mendes, que retomando o projeto em 1973, numa instituição privada, nomeou José Maria Nunes Pereira como vice-diretor executivo do CEAA. (Pereira, 2008, p. 287)

O próprio José Maria Nunes Pereira sugere a divisão dos 30 anos iniciais do CEAA em três fases: a primeira fase iria até 1986, ano em que Carlos A. Hasenbalg assumiu como vice-

diretor executivo. Dez anos depois, Beluce Bellucci assumiu o referido cargo, passando, posteriormente, a dirigir o Instituto de Humanidades e a assumir completamente a direção do CEAA. Por fim, tornou-se Pró-Reitor de Graduação da Universidade Cândido Mendes.

No início de suas atividades, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos apresentava trabalhos introdutórios que tratavam de temas contemporâneos como o colonialismo, a descolonização, as lutas de libertação etc. Mesmo passada a urgência – nas décadas de 1950-60 – de tais discussões, estes temas eram imprescindíveis diante do pouco conhecimento, principalmente, daqueles que frequentavam a Universidade. Como destaque de suas atividades, ressaltamos a realização dos Cursos de Extensão, "(...) sobre história africana, pensamento oriental, sociologia da descolonização, Oriente Médio, pensamento político africano contemporâneo e a questão racial brasileira". (Pereira, 2008, p. 288) Além disso, o CEAA organizou a mais antiga Pós-Graduação Lato Sensu em História da África e do Negro no Brasil contando, ao longo de sua existência, com aulas de grandes especialistas como os referidos José Maria Nunes Pereira e Beluce Bellucci, Amauri Mendes Pereira, Marcelo Bittencourt, Mônica Lima, Keila Grinberg, Hebe Matos, Philippe Lamy e Alberto da Costa e Silva.

Em 1978, o CEAA publicou o primeiro número de sua revista "Estudos Afro-Asiáticos". Não podemos deixar de mencionar a importância da biblioteca do CEAA como um referencial e, possivelmente, a única possibilidade de acesso às referências sobre História da África no Rio de Janeiro ao longo das décadas de 1980-90.

Ainda na década de 1970, o CEAA elaborou projetos educacionais para os países africanos de língua portuguesa, colocando em contato as instituições brasileiras e africanas que estavam dispostas a concretizá-los. A partir da década de 1980, o Centro de Estudos contou com o financiamento da Fundação Ford, que possibilitou uma série de mudanças, como: a contratação de pesquisadores, a concessão de bolsas de mestrado e doutorado e a realização de novos cursos de extensão e seminários. A partir de então, percebemos a intensificação do contato entre brasileiros e especialistas africanos. Além da realização de importantes eventos, tais como: em 1980, o Seminário sobre o Racismo e o Apartheid na África Austral; em 1981, o Seminário Internacional Brasil-África; em 1982, o Encontro Nacional Afro-Brasileiro; em 1983, o III Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Estudos Afro-Asiáticos e o I Colóquio da Afro-Latinidade. (Pereira, 2008, pp. 290-292)

Como um "laboratório" para muitos estudiosos, segundo o Prof. Edson Borges, o Centro podia ser caracterizado sob dois aspectos: a presença e envolvimento da militância negra do Rio de Janeiro e a existência de um vasto acervo, principalmente, sobre História da África, que auxiliou diversos estudantes e professores. Havia um número significativo de professores que estavam vinculados à Universidade, mas não necessariamente à Graduação. Estes realizavam pesquisas, publicações e ministravam aulas em cursos de extensão, por exemplo. A importância da presença de muitos participantes relacionados à militância negra é indiscutível, mas é preciso observar o "grande ganho" que o Centro obteve quando passou a se relacionar

com as Universidades, como a UFF e UFRJ. Mais professores foram atraídos e o campo de debate sobre a África ampliou-se para uma perspectiva de maior conexão com o mundo.[2]

O professor Beluce Belluci, que trabalha com História da África há mais de três décadas, viveu mais de dez anos em Moçambique e foi, durante quinze anos, o diretor do Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes – como já mencionado anteriormente – , em entrevista concedida para esta pesquisa destacou a importância do respectivo Centro de Estudos, lembrando que o próprio Movimento Negro ressurgiu com um apoio muito grande do referido núcleo, representado então pelo trabalho do Professor José Maria Nunes Pereira. Também foram muito relevantes os contatos estabelecidos com os movimentos de libertação da África, uma vez que, nem mesmo o Itamaraty fazia este papel e muito menos o Governo brasileiro, que a esta altura se relacionava com o Governo português.[3]

Após o período gerenciado por Carlos A. Hasenbalg, e que fora marcado por pesquisas inovadoras sobre a questão racial no Brasil, Belluci assumiu, como vice-diretor, outra realidade, na qual os países africanos já se encontravam independentes, mas que o Brasil ainda pouco sabia sobre o continente africano, basta avaliarmos que nesta época – década de 1990 – só existiam os mesmos três centros de estudos: o CEAO (BA), o CEA (SP) e o CEAA (RJ). Belluci iniciou uma nova linha de direção estimulando a criação de cursos de especialização como, por exemplo, o curso "História da África", criado em 1996 e modificado após a implementação da Lei 10.639/2003 para "História da África e do Negro no Brasil". (Brasil, 2003) Esta pós-graduação Lato Sensu contava com professores com experiência em História da África, sendo a maior parte formada no exterior (França, México ou Portugal). O professor fez questão de ressaltar que a África era apresentada com suas características, suas problemáticas, metodologias, bibliografia e com suas relações internacionais.

Percorrendo três fases distintas com variáveis transformações, o CEAA se manteve como uma das principais referências nos estudos de História Áfro-Asiática, formando e capacitando inúmeros especialistas ao longo de sua atuação.

Os centros de estudos mencionados acima surgiram vinculados a três instituições de Ensino Superior: a Universidade Federal da Bahia, a Universidade de São Paulo e a Universidade Cândido Mendes, sendo a última de cunho privado. Todos atuaram no desenvolvimento de pesquisas, na publicação de periódicos, na realização de seminários, congressos e cursos, contribuindo para produção de novos trabalhos e para formação de especialistas em História da África. Mas, para além dos centros de estudos, nos interessa compreender a consolidação da História da África enquanto uma disciplina nos cursos de Graduação, especificamente nos cursos de História no Rio de Janeiro.

A primeira universidade no Rio de Janeiro a ofertar um curso de História foi a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935. Em pouco tempo, a referida

[2] O Prof. Dr. Edson Borges atuou na UCAM - Universidade Cândido Mendes como professor e pesquisador. Atualmente é Pró-Reitor de Relações Institucionais da UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Entrevista concedida à autora em 29 de novembro de 2017.

[3] Entrevista concedida a autora em 16 de setembro de 2015.

Universidade perdeu sua força de atuação e com a criação, em 1937, da Universidade do Brasil (UB), segundo Marieta de Moraes Ferreira, criaram-se condições para que a UDF fosse extinta em 1939, ano em que foi fundada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi). Foram transferidos, por decreto presidencial, para FNFi os cursos da UDF.

Na década de 1950 se iniciou a pressão para inserção de conteúdos sobre a História da África na FNFi. Assim, o ano de 1959 foi marcado por importantes transformações no encaminhamento político e historiográfico da Cátedra de História Moderna e Contemporânea, que passou a integrar os estudos africanos em suas pautas. (Pereira, 2012, pp. 94-98) Segundo Francisco José Calazans Falcon, os objetivos da Cátedra eram priorizar as leituras e estudos sobre o continente africano, assim como organizar um projeto de pesquisa que pudesse envolver professores e alunos em torno do tema "O Atlântico luso-afro-brasileiro no séc. XVIII". (Falcon, 2012, p.12)

Outras mudanças ocorreram com a entrada na década de 1960, que foi marcada pela polarização das questões políticas no Brasil em vista, principalmente, das propostas do então presidente João Goulart. Obviamente, estas questões ecoavam na FNFi e, especificamente, no curso de História. (Ferreira, 2014, pp. 32-33) O posicionamento de esquerda, cada vez mais marcado, dos alunos da FNFi, suas reivindicações de que o curso de História deveria tratar dos problemas da atualidade, apresentando análise e possibilidades de solução e a atuação de professores contrários ao conservadorismo, por exemplo, da Cátedra de História do Brasil, foram reprimidos pelo golpe militar em 1964. O então governo militar acreditava que na FNFi funcionava uma célula comunista e alunos foram expulsos, professores foram acusados, presos ou impedidos de atuar. No ano de 1965, o Governo Federal determinou que a Universidade do Brasil se tornasse Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e suas faculdades se tornassem institutos. Desta forma, em 1967, a FNFi tornou-se Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). (Ferreira, 2014, p. 34)

Diante de tantas intempéries, a Cátedra de História Moderna e Contemporânea não obteve muito sucesso na formação de especialistas nos novos temas propostos. Segundo Pereira, nenhum dos professores ou alunos manteve trabalhos com a História da África. Mesmo com as iniciativas do Conselho Federal de Educação, que em 1962 determinou que estudos sobre outros continentes deveriam se constituir enquanto uma complementação aos estudos já elencados, e com a sugestão, em 1967, de Maria Yedda Linhares da inserção da disciplina História das Civilizações Africanas na nova grade curricular, entre a década de 1960 e 1990, praticamente, não encontramos a disciplina de História da África no Ensino Superior. (Pereira, 2012, pp. 119-124)

Na década de oitenta acompanharíamos a importante atuação do Movimento Negro, que vivia a sua terceira fase, iniciada em 1978. Com novo fôlego, é singular a grande preocupação com a Educação, considerada como uma das principais ferramentas no combate ao racismo, preconceito e discriminação. O contexto da redemocratização do país seria sentido nos diferentes âmbitos da sociedade. Observamos o retorno daqueles que se afastaram por conta da repressão político-militar e a emergência de programas de pós-graduação em todo o

país, o que impulsionou as atividades de pesquisas, apoiadas, principalmente, pelas agências de fomento ligadas ao governo. Tais questões culminaram em significativas mudanças na Educação na década seguinte (1990), quando os conteúdos de História da África começaram a voltar para os cursos de História das Universidades. Neste momento, podemos observar o avanço da produção historiográfica brasileira sobre o tema e a abertura dos concursos públicos para professor de História da África na USP e na UFBA, além da realização de inúmeros cursos de extensão e palestras por todo o país. Segundo Pereira, num período de dez anos, a "nova disciplina acadêmica" ganhou espaço enquanto uma disciplina obrigatória, ministrada por especialistas na área, que dispunham de recursos para a emergência e o andamento de pesquisas. (Pereira, 2012, p. 133)

No que se refere às mudanças ocorridas, Marcelo Bittencourt sinaliza que, nos anos de 1990, mesmo com a atuação dos movimentos sociais, não havia uma perspectiva sobre os possíveis efeitos que a implementação do ensino da História da África poderia proporcionar. Na própria Universidade poucos eram os espaços que comportavam os estudos africanos, que muitas vezes estavam concentrados nas áreas de Literatura e/ou Antropologia, com exceção da área de Sociologia da USP. Segundo Bittencourt, "depois que a Lei [10.639] surge a institucionalização do campo é muito rápida", uma vez que as Universidades já vinham debatendo sobre a questão. A Lei 10.639/2003 contribuiu para fortalecer posições que já eram manifestadas nos próprios Departamentos.

Diante deste cenário, Mônica Lima destaca duas fases distintas: a primeira caracterizada por estudos e pesquisas sobre a África, mas que não ultrapassava a história do tráfico Atlântico e não desenvolvia a história dos africanos nas Américas. Portanto, era uma História da África voltada para si só. A segunda estava relacionada à implementação da Lei 10.639/2003, que trouxe a necessidade do diálogo com o campo da História do Negro no Brasil. Consequentemente, com o avanço dos debates sobre a respectiva Lei, acompanhamos o movimento de professores da área de escravidão ou tráfico de africanos em direção aos concursos para a cadeira de História da África que foram oferecidos em diferentes universidades do país.[4]

Esta rápida institucionalização do campo de História da África seria uma surpresa até mesmo para aqueles que estavam envolvidos com pesquisas nesta área. Logo, grandes universidades como a UFF, USP, UFRJ abriram concursos para a nova vaga de História da África, na qual ingressaram novos professores ou foram realocados professores, principalmente, da área de História do Brasil, que há tempos militavam e/ou atuavam na perspectiva de uma História Afro-brasileira. De acordo com Bittencourt, acompanharíamos um efeito cascata, ou seja, as demais Universidades de médio e pequeno porte, públicas ou privadas, seguiram implementando a História da África, ou, pelo menos, a História Afro-brasileira enquanto disciplinas autônomas.

[4] Entrevista concedida à autora em 14 de novembro de 2017. A Prof.ª Dr.ª Mônica Lima, atualmente Professora Adjunta do Instituto de História da UFRJ -Universidade Federal do Rio de Janeiro, já atuava na Educação Básica quando ingressou no Maestria Em Estudios de África, Mestrado realizado no Colégio do México.

Sobre a implementação da Lei 10.639/2003 no universo acadêmico – o que Lívio Sansone considera como um "grande projeto multicultural" – a necessidade urgente seria de desenvolver um "projeto antirracista de educação para tolerância". Neste contexto, cabe ressaltar a criação, ainda anterior à Lei, do "Programa Fábrica de Ideias" e, posteriormente, do "PosAfro – Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos", criado em 2005 para atender a demanda da própria comunidade acadêmica, na qual alunos de diferentes áreas buscaram o aprofundamento em estudos étnicos e africanos. (Sansone, 2007, p. 26)

No ano de 2003, a partir do Sempre Negro – Coletivo de Professores Negros da UERJ, foi criado o NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Faculdade de Educação da respectiva universidade. Atualmente reúne professores, alunos e associados com objetivo de promover atividades de pesquisa e extensão. No mesmo sentido, o NEAF – Núcleo de Estudos Africanos da UFF surgiu com o propósito de reunir, inicialmente, pesquisadores de literatura africana da Universidade Federal Fluminense. No ano de 2006, ampliando a proposta, o núcleo passou a ser coordenado pelas áreas de Literatura e História. Portanto, constituído por alunos e professores da UFF e de pesquisadores associados, o NEAF busca promover o incentivo à pesquisa e ao ensino de História da África.

Seguindo os avanços na perspectiva dos estudos africanos e étnico-raciais no Brasil – mesmo não se tratando estritamente do Rio de Janeiro – é inevitável não mencionarmos que no ano de 2008, temos a criação da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira, a UNILAB. Localizada no interior do Ceará, nos pequenos municípios de Redenção e Acarape e, na Bahia, no município de São Francisco do Conde, a UNILAB se concretizou a partir da Lei Federal nº 12.289/2010, iniciando suas atividades num dia simbólico, 25 de maio de 2011, Dia da África. Segundo Nilma Gomes e Sofia Vieira, a criação da UNILAB se deve a vários fatores, dentre os quais podemos destacar o "ciclo expansionista" do Ensino Superior brasileiro a partir dos anos 2000, que possibilitou o aumento do número de instituições e vagas. Outro fator importante se relaciona à atuação dos movimentos sociais que reforçavam os debates sobre o acesso e permanência no Ensino Superior, destacando-se neste contexto a implementação de políticas de ações afirmativas e, especificamente, a Lei de Cotas Raciais no ano de 2012. (Gomes & Vieira, 2013, p. 85)

Voltando ao Rio de Janeiro, no ano de 2010 foi aprovado pela Capes o PPRER – Programa de Pós-Graduação em Relações Etnico-raciais do CEFET/RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. É fundamental mencionarmos, no mesmo ano, a fundação do LeÁfrica – Laboratório de Estudos Africanos vinculado ao Instituto de História da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente coordenado pelos professores Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho e Drª Mônica Lima e Souza.

Em termos legais, no ano seguinte à implementação da Lei 10.639/2003, as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" estabeleceram que tais conteúdos deveriam estar presentes no Ensino Superior:

> Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvam programas de formação inicial e continuada de professores.
> §1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. (BRASIL, 2004)

Contudo, Luiz Fernandes de Oliveira e Mônica Regina Ferreira Lins, em texto apresentado e publicado no ano de 2007, afirmam que as mudanças não ocorreram, logo de imediato, nos currículos dos cursos de graduação de licenciatura em História espalhados por todo o território nacional. (Oliveira & Lins, 2007) Por esta e outras questões ligadas à Educação Básica, se fez necessária a elaboração de um plano de ação que colaborasse para pôr em prática o estabelecido pelas "Diretrizes". Concretizado em 2009 como "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana".

Em 2011, também podemos acompanhar a emergência do Grupo de Trabalho de História da África vinculado à ANPUH – Associação Nacional de História. Neste ano foi realizado o XXVI Simpósio Nacional de História, no qual foram comemorados, também, os 50 anos da respectiva Associação. No âmbito das atividades foram desenvolvidos dois Simpósios Temáticos de História da África, que reuniram pesquisadores de todo o Brasil. A necessidade de um grupo de trabalho organizado que pudesse estimular ainda mais o intercâmbio de experiências e pesquisas, levou à aprovação, em Assembleia, do GT de História da África.

Decorrente das discussões realizadas pelo GT de História da África, no XXVII Simpósio Nacional de História, em 2013, suscitou-se a criação de uma Associação de Estudos Africanos que pudesse contemplar pesquisadores de todas as regiões do Brasil. No ano seguinte, durante o III Encontro Internacional de Estudos Africanos da UFF, foi realizada a Assembleia de constituição da Associação. Portanto, em 19 de setembro de 2014, foram estabelecidos os estatutos e a primeira diretoria da ABE – Associação de Estudos Africanos. Caracterizada como uma associação independente, sem fins lucrativos e acessível a todos os pesquisadores sobre História da África, a ABE surge como fruto do próprio crescimento dos estudos africanos no Brasil. No ano de 2018 foi realizado o I Encontro Internacional da Associação Brasileira de Estudos Africanos, que contou com 264 propostas de comunicação, corroborando a constatação do crescimento da área nos últimos anos.

Mais recentemente, observamos a criação do Áfricas – Grupo de Pesquisa Interinstitucional, que surgiu como produto das experiências vivenciadas pelo Prof. Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho e pelo Prof. Dr. Washington Santos Nascimento – ambos coordenadores do grupo – em projetos de ensino, extensão e pesquisa da UFRJ - Universidade Federal do Rio de

Janeiro, da UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O Áfricas também está relacionado a uma linha de pesquisa do Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades, o LEDDES/UERJ.

Ante o exposto, cabe problematizarmos a formação continuada no que diz respeito aos estudos de História da África e do Negro no Brasil, principalmente, após a implementação da Lei 10.639/2003. De acordo com Waldeci Ferreira Chagas, professor de História da África e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, na UEPB – Universidade Estadual da Paraíba, a formação continuada não pode ser entendida apenas como um curso de extensão que complementa as lacunas deixadas na formação inicial, mas deve ser compreendida como um "processo permanente", que permite ao docente acompanhar as mudanças ocorridas nos diferentes âmbitos, seja na sociedade como um todo, ou na educação em si.

Como um exemplo de proposta de formação continuada realizada no Rio de Janeiro, Syss nos apresenta o Laboratório de Estudos Afro-brasileiros (Leafro), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que integra a rede nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e iniciou suas atividades em 2006.

O Leafro se destaca pelas pesquisas desenvolvidas no campo das relações étnico-raciais, buscando intervir na formação continuada, principalmente, de professores da Baixada Fluminense. Vale ressaltar o curso de pós-graduação lato sensu "Diversidade étnica e educação brasileira" e o curso de extensão "Afro-Brasileiros, Desigualdades Étnico-Raciais e educação no Brasil".

Destaca-se também o PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, criado em 1995, junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O Programa se caracteriza como um espaço educacional para professores e tem como objetivo capacitá-los sobre a temática "Educação para as Relações Étnico-raciais", tornando possível a aplicação da Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais. O PENESB oferece cursos de Extensão presenciais e à distância, além de Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu.

Segundo Iolanda de Oliveira, coordenadora do programa, é inadmissível que numa graduação de licenciatura em História os alunos não estudem os conteúdos de História da África e afro-brasileira. Assim como existem questões basilares para uma prática docente que possibilite a recuperação da História do negro. Portanto, o PENESB objetiva contribuir para a formação inicial e continuada, seja no nível de graduação com bolsistas negros ligados ao CNPq ou nos cursos de extensão direcionados para professores da Educação Básica. (Oliveira, 2008, pp. 97-98)

Pelo Programa passou um corpo docente de especialistas: Drª Mônica de Lima e Souza, Drª Martha Campos Abreu, Drª Hebe Maria da Costa Mattos, Drª Carolina Vianna Dantas, Ms. José Barbosa da Silva Filho, Drª Marcia Maria de Jesus Pessanha, Dr. Kabengele Munanga, Ms. Kássio Pinto da Motta, Drª Iolanda de Oliveira, Drª Mônica Pereira do Sacramento, Drª Maria das Graças Gonçalves, Ms. Rogério Garcia Cappelli. Destaque também para as suas publicações, os Cadernos Penesb, que são referências para o presente trabalho.

Neste cenário, referente ao ano de 2010, podemos mencionar a Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras do IFRJ – Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia/Rio de Janeiro. Tal pós-graduação Lato Sensu se destina, preferencialmente, aos profissionais com graduação em áreas relacionadas à Educação. Destacamos também a criação, em fins de 2013, do Neab – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II, que teve sua vinculação administrativa à Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Cultura através da Portaria nº 3.764, de 11 de junho de 2014.

Para além dos exemplos acima, podemos mencionar as atividades e cursos realizados no IPN – Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, que entre 2014 e 2016 contou com mais de 48 mil visitantes e 6.459 vagas ocupadas em cursos de formação. Com a implementação da Lei 10.639, iniciativas de formação continuada se multiplicaram nas instituições públicas e privadas do Brasil. Após quinze anos podemos constatar que a procura por cursos de especialização, cursos de extensão, oficinas, seminários e encontros sobre História da África, História do Negro no Brasil e Relações Étnico-raciais ainda é uma constante.

Por fim, reforçamos que identificar o processo de consolidação da História da África enquanto uma disciplina acadêmica contribui também para analisarmos a própria formação do campo dos estudos africanos no Brasil e sua importância diante dos embates e debates sobre a introdução de tais temas na Educação Básica. Embora ainda tenhamos muito o que caminhar, diante de toda a trajetória da História da África enquanto disciplina ensinável na Universidade, podemos afirmar que antes da Lei 10.639/2003, tanto professores, quanto os movimentos sociais, já reivindicavam a sua presença nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior. É inegável que a implementação da obrigatoriedade do ensino de História da África em 2003 possibilitou a emergência de muitas propostas institucionalizadas. Portanto, em 2021, é possível encontrarmos a disciplina História da África de forma autônoma nos cursos de Licenciatura em História, assim como a contínua realização e procura por cursos de formação continuada sobre o continente africano, seus habitantes e descendentes.

Referências

ALBERTO, Paulina L. (2001). Para africano ver: intercâmbios africano-baianos na reinvenção da democracia racial, 1961-63. *Revista Afro-Ásia, 44*.

BRASIL. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF.

_____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em *http://www.planalto.gov.br*

FALCON, Francisco José Calazans. (2012). O Programa de Pós-graduação em História Social do IFCS-UFRJ – um ensaio de história e memória. *Topoi*, v. 13, n. 25.

FERREIRA, Marieta de Moraes. (2014). Ditadura Militar, Universidade e Ensino de História: da Universidade do Brasil à UFRJ. *Ciência e Cultura*. vol.66, no.4, São Paulo, Oct./Dec.

GOMES, N. L. & VIEIRA, S. L. (2013) Construindo uma ponte Brasil – África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). *Revista Lusófona de Educação*, 24, 81-95.

OLIVEIRA, Iolanda de. (2008) A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da Universidade: origem e atuação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB). In: Syss, Ahyas. (Org) Diversidade Étnico-racial e Educação Superior Brasileira: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet.

OLIVEIRA, L. F. & LINS, M. R. F. (2007). A presença-ausência da História da África nos currículos de História das Universidades do Rio de Janeiro: antes e depois da Lei 10.639/2003. Texto apresentado e publicado nos anais do I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, Niterói – RJ.

PEREIRA, José Maria Nunes. (2008) Os estudos africanos na América Latina: um estudo de caso. O Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA). *Los estudiosafroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del outro.* Buenos Aires: CLACSO.

PEREIRA, Márcia Guerra. (2012). *História da África: uma disciplina em construção*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

SANSONE, Livio. (2007) Que multiculturalismo se quer para o Brasil? *Revista Ciência e Cultura.* Vol. 59, nº 2, São Paulo.

Eixo Temático

A escola como lugar de memórias e materialidades

AS ESCOLAS COMO LUGARES DE MEMÓRIA: O POTENCIAL DOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA A PRESERVAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR, DAS MEMÓRIAS E DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Fernanda Roma Sobreira[1]

Introdução

As escolas armazenam grande parte da memória social em decorrência de seu cotidiano e de sua temporalidade. Ela representa o processo de aprendizagem através de elementos, tais como normas, transmissões de valores, uniformes, tradições, brincadeiras, experiência de grupo, material didático e outros elementos que ganham sentido na relação social com o cotidiano. A partir de tais aspectos podem-se reconhecer os acontecimentos passados e ainda conservar informações que nos sãos relevantes para a preservação e rememorações no presente. Isso mostra que a escola enquanto lugar de memória é ao mesmo tempo simbólica e material.

O trabalho é baseado no conceito de lugares de memória de Pierre Nora, que se empenha em vincular as escolas enquanto "lugares de memória". Nesse sentido, faz-se necessário entender o conceito que abrange:

> [...] museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações [...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (NORA, 1993, p.13)

O uso da memória, enquanto elemento essencial no processo de construção da identidade, é compreendido a partir do seu "resgate" pois faz com que a comunidade escolar possa relacionar suas experiências sociais e lutas cotidianas, com experiências sociais e cotidianos de diferentes épocas. Sobre isso Jacques Le Goff, afirma que:

> A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não comente uma conquista é também um instrumento de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p. 435)

[1] Mestre em História pela Fundação Getúlio Vargas - FGV, Rio de Janeiro. Contato: nandaroma2@hotmail.com

A transmissão da memória social ocorre pelos vários tipos de comunicação que são à ela empregado e diretamente influenciados e alimentados pelo cotidiano já que para sobreviver, a memória precisa de ritos e ordenações. Dentre esses ritos, a escola é responsável por tecer identidades e organizar memórias. Peter Burke em sua obra: Variedades da história Cultural (2011) contribui, nesse sentido, com as variáveis desse tipo de comunicação onde a memória é inserida: as tradições orais, a esfera de ação do historiador, as imagens, as ações, e por fim, o espaço.

Com a emergência de uma nova história cultural, que tem atentado para os aspectos simbólicos e representativos, é possível examinar a construção das sociedades através da consolidação de seus costumes.

Acerca disso (Chartier,1990) destaca,

> [...] trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, [sendo necessário] considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social. (CHARTIER, 1990 p. 25)

Nesse contexto, o Colégio Cruzeiro, escola alemã mais antiga em funcionamento no Brasil e a terceira escola mais antiga do Rio de Janeiro, fundada em 1862 por imigrantes alemães, loco do referido trabalho, serve como documento dos acontecimentos passados, que refletem valores de uma época pois conserva em sua atuação práticas que rementem sua origem, como por exemplo a preservação da cultura e da língua alemã. Além disso, em comemoração ao seu centenário, a instituição criou o Centro de Memória, que reúne em seus arquivos: fotografias documentos, objetos, recortes de jornais e depoimentos orais que remontam do final do século XIX até os dias de hoje. O material é utilizado, também, como ferramentas importantes na guarda de informações pois traduz a história do fazer escolar, suas práticas, condutas, políticas educacionais e conteúdo, inseridos num amplo contexto histórico.

Nesta perspectiva, preconizou-se a intenção de se rememorar do colégio Cruzeiro, a fim de se estabelecer uma possível compreensão sobre as marcas simbólicas que fazem parte do conjunto maior em que foi construída a identidade cultural Alemã. O sociólogo Stuart Hall (2014) discorre sobre o universo multicultural como sendo parte de um processo de fragmentação identitária, por vezes contraditório, do sujeito pós-moderno. Dessa forma, entende-se que a identidade é elaborada através dos eventos históricos, dos símbolos, das datas, das tradições, das imagens e rituais, ou seja, um conjunto de elementos que representam experiências partilhadas pelo grupo (HALL, 2014, p. 31), sendo estes que dão sentido à essa identidade e estabelece uma "comunidade afetiva" que se constrói e consolida por meio de uma memória comum. (HALBWACHS, 1990)

As escolas, apesar de relacionar-se com diferentes culturas, possuem suas próprias especificidades. Antonio Nóvoa (1999) reafirma que as escolas se constituem em espaços culturais e, portanto, não possui apenas a função de reproduzir conhecimento, mas, sim, de produzir e ressignificar práticas pedagógicas que estavam engessadas no processo educativo.

Os principais atores participativos na construção dessa cultura escolar seriam as famílias, professores, gestores e alunos, os discursos utilizados, as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas comportamentais que vão se construindo e consolidando através do tempo (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001).

As escolas alemãs no contexto histórico

A igreja foi a primeira instituição que surgiu no núcleo central urbano dos imigrantes alemães no Brasil, atuando, inclusive na organização do espaço urbano. Posteriormente surgiram as escolas, os hospitais e os outros elementos que foram compondo este espaço (MOREIRA, 1990). Tais elementos são entendidos como características formadoras de identidade cultural e da história do lugar, de maneira que os moradores foram construindo, além de um sentimento de pertencimento pelo lugar, vínculos entre as memórias trazidas do país de origem e memórias locais.

Mesmo que Stuart Hall (2002) não direcione seu trabalho diretamente para migrações alemã, o uso do conceito de "migrantes em diáspora" pode ser aplicado aos migrantes dos estados alemães e, posteriormente, da Alemanha Unificada, que aportaram no Brasil entre o século XIX e meados do século XX, isso porque seu termo se dá, pois há pouca ou nenhuma expectativa de retorno ao país de origem. Assim, os imigrantes constroem sua identidade a partir da combinação cultural do seu país de origem e seu país de residência, formando culturas híbridas.

> Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias "casas" (e não a uma "casa" particular). As pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural "perdida" ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas. [...]Eles são os produtos das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidades distintamente novos produzidos na era da modernidade tardia. (HALL, 2002, p. 88-89).

Esse vínculo, segundo Le Goff (2013) que se torna afetivo, possibilita que essa população passe a se enxergar como "sujeitos da história", que possuem assim como direitos, também deveres para com a sua localidade.

De fato, é no final do século XIX que algumas instituições comunitárias apareceram como divulgadoras dos valores étnicos, preservados pelos imigrantes e transmitidos de uma geração a outra, contexto no qual sobressai a atividade das escolas. A língua materna e a cultura nacional seriam preservadas, sobretudo, no sentido de marcar a diferença de um grupo em relação aos outros.

Essas instituições formais serviram de veiculadoras e perpetuadoras da etnicidade e funcionaram como um sistema de representações. Cabe utilizar o conceito de representações de Chartier (1990) pois as instituições foram utilizadas como estratégias de construção de significados dotados de intencionalidade a favor de interesses de grupos sociais determinados. Porém, segundo Seyferth (1994), as instituições comunitárias não possuíam inicialmente a intenção de preservar a especificidade étnica, mas ao longo do processo de permanência no Brasil, tenham servido a essa finalidade.

A escolas alemães vieram, a princípio, para suprir a falta de escolas públicas em número suficiente para atender à demanda dos imigrantes. Até meados da década de 1920, cerca de 80% da população brasileira era analfabeta (KREUTZ, 2000) porém é inegável que o investimento em instituições escolares por parte da comunidade contribuiu bastante para a preservação dos costumes e do idioma alemão no cotidiano. Outro elemento importante de preservação a identidade étnica foi a utilização do mesmo currículo utilizado nas escolas na Alemanha, aprofundando ainda mais as diferentes com as escolas públicas brasileiras.

Ao longo dos anos de 1930, o Brasil viveu a chamada "Era Vargas", período no qual Getúlio Vargas manteve-se no poder. Nesta fase, o Brasil viveu um clima autoritário e de intensa mobilização política e ideológica. Após a decretação do Estado Novo (1937 – 1945), os alemães e descendendo viveram um período de intensas perseguições e incertezas em terras brasileiras pois eram vistos como uma população problemática e excessivamente "alemã".

A tensão entre o Governo Vargas e os grupos étnicos resultou numa campanha de nacionalização forçada. Em 1938, é instaurado o Decreto Federal n° 406 de 4 de maio, conhecido como "Lei da Nacionalização", que passava a considerar qualquer referência à Alemanha propaganda nazista. Logo, as chamadas "escolas estrangeiras" foram fechadas ou obrigadas a nacionalizar, ou melhor, modificar seus currículos; professores de origem estrangeira foram dispensados e materiais didáticos foram confiscados ou destruídos. Neste momento, intensificou-se as restrições a imigrantes e acentuou as restrições aos que já estavam no país. No entanto, apesar de inúmeros casos de perseguições, a consciência étnica que marca o cotidiano de grande parte da população de origem alemã persistiu. Segundo Smith (1986, p. 32), "o paradoxo da etnicidade é sua mutabilidade na persistência, e sua persistência através da mudança".

De acordo com Seyferth, em *Imigração e Cultura no Brasil (1990)*, podemos evidenciar a importância das escolas na dinâmica de produção e reprodução cultural.

> A organização escolar teve especial importância no caso dos imigrantes alemães. Mesmo quando ligados às igrejas – católicas ou luteranas, as escolas teuto-brasileiras se organizaram em sociedades escolares (as *Schulvereine*), possuíam currículos comuns, assim como livros escolares comuns, e muitos professores vinham da Alemanha. (SEYFERTH, 1990, p.53)

Mesmo com tantas dificuldades, os alemães estão entre as nacionalidades que mais conseguiram preservar sua cultura no Brasil e, a memória, pode ser referenciada como uma importante ferramenta de construção acerca aquele grupo social. O desenvolvimento das escolas alemães foi essencial para a formação e a manutenção das tradições de origem e a consequência

imediata foi a formação de uma população teuto-brasileira, que incorporou traços culturais brasileiros, mas sem renunciar à própria cultura.

A memória escolar do Colégio Cruzeiro

Em cada localidade, as comunidades organizavam-se em torno das igrejas e das escolas, fundadas pelos pastores imigrantes e pelos colonos. Segundo Kreutz (2000), os colonos alemães:

> [...] até 1850, haviam criado 24 escolas comunitárias. Em toda a Província havia, nesse ano, apenas 51 escolas públicas, especialmente nas cidades e vilas, algumas ainda sem professor. Em meados da década de 1870, os imigrantes estavam com 99 escolas comunitárias, enquanto as escolas públicas referidas nos relatórios governamentais eram 252, das quais 80 não funcionavam por falta de professores. (Kreutz, 2000, p. 2)

Enquanto os imigrantes pressionavam o governo para a obtenção de escolas púbicas, cerca de 80% da população brasileira era analfabeta. Sem condições de financiar a abertura de novas escolas ou políticas de acesso à educação, o governo estimulou, até o início da Primeira Guerra, o desenvolvimento das escolas étnicas por parte dos imigrantes (Kreutz, 2000b).

A criação do Colégio Cruzeiro está ligado ao desenvolvimento da colônia alemã do Rio de Janeiro. Os primeiros imigrantes alemães se estabeleceram no Rio de Janeiro entre 1808 e 1822, atraídos pela abertura dos portos às Nações Amigas, que visibilizou o aumento comercial. Inicia-se então uma nova trajetória para a construção da história do nosso país, com diferentes culturas convivendo juntas. Vale lembrar que a unificação alemã só ocorre em 1871. **Antes disso,** o território **germânico** estava fragmentando em 39 estados.

Os imigrantes do Estados germânicos trouxeram suas tradições culturais e, uma delas, eram as práticas escolares. Logo, com o objetivo de proporcionar uma educação adequada aos seus filhos e a busca de um espaço que resguardasse a cultura de origem, nascia em 1862, a *Deutsche Schule* (Escola Alemã), atual Colégio Cruzeiro, uma escola urbana, de ensino primário e secundário, para ambos os sexos. A trajetória da escola está intimamente ligada a fundação da Sociedade Alemã de Beneficência (*Deutscher Hilfsverein*), em 1844, formada por imigrantes e teuto-brasileiros, em sua maioria pertencentes à comunidade Evangélica Luterana cujo objetivo estendia-se ao amparo e à assistência dos recém-chegados nas dificuldades encontradas ao estabelecer-se em um novo país.

Desde sua fundação até 1938, com o início do processo de nacionalização, a escola tinha o alemão como língua oficial, mas com o português sendo ensinado de forma obrigatória a fim de estabelecer uma boa relação Brasil e Alemanha. Desde sua fundação, desenvolvia-se em dois sentidos: no de uma *Realschule* alemã e no de uma escola secundária teuto-brasileira, ambas abrangendo nove anos de estudos. "[...] Não há dúvidas de que descendentes de tradicionais famílias poderão vir a nossa escola, coisa que não devemos

subestimar, pois que constituirá fator importante para as boas relações teuto-brasileiras" (Colégio Cruzeiro, 1923, p. 21-22).

O currículo das escolas alemãs era diferente das escolas públicas brasileiras. Conforme Renk (2004), esta diferença foi um elemento cultural que contribuiu para a manutenção da identidade cultural germânica (*Deutschtum*). O documento de fundação da escola em estudo, por exemplo, cita o ensino da língua alemã como um elemento integrador do grupo e um importante símbolo de identidade étnica. Um outro exemplo de aproximação com a Alemanha está identificado no boletim escolar de 1880 (figura 1), no qual consta as mesmas matérias curriculares das escolas elementares da Alemanha.

Figura 1 - Boletim Escolar de 1880

Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro.

Assim, as escolas étnicas alemãs eram marcadas por constituírem características próprias e marcadas por serem um instrumento de agregação do grupo étnico: manutenção da língua, práticas culturais, educacionais e aproximação religiosa. (Sobreira, 2020)

As primeiras décadas do século XX foram um período de instabilidade mundial. Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), como medida precatória, após a entrada do Brasil no conflito, o Colégio Cruzeiro teve que suspender as aulas por sete dias. Porém, pouco tempo depois, normalizaram-se as atividades e o número de alunos voltou a crescer, inclusive superando o número de matrículas antes da Guerra. (Cruzeiro, 1962).

Após a Alemanha sair como a grande derrotada na Guerra, os anos seguintes foram marcados por uma profunda crise econômica, ascensão de partidos extremistas e emigrações que buscavam novas oportunidades. Segundo o historiador alemão Stefan Rinke (2008), o período pós Primeira Guerra Mundial assumiu seus números mais altos de imigrantes alemães em terras brasileiras. Segundo Rinke:

> No Brasil, durante a República de Weirmar, com mais de 58.000 alemães, segundo estatísticas governamentais, tornava-se novamente o principal alvo da emigração alemã para América Latina e, com isso, o segundo alvo mais importante da emigração além-mar, perdendo apenas para os Estados Unidos. (Rinke, 2008, p.40)

Um período difícil para a comunidade alemã foram os anos da 2ª Guerra Mundial e suas consequências. Enquanto em 1933, Hitler iniciou a organização do Terceiro Reich, o Brasil vivia a Era Vargas, um governo autoritário e com tendências nacionalistas. Em 1937, a campanha de nacionalização do Estado Novo (1937-1945), afeta diretamente os imigrantes alemães e os teuto-brasiletos. Esse proceso é reafirmando em 1938, com o Decreto Federal n°. 406 de 4 de maio, conhecido como "Lei da Nacionalização", que passava a considerar qualquer referência à Alemanha propaganda nazista.

Na escola não foi diferente, assim como sua mantenedora, a *Deutscher Hilfsverein*, atual Sociedade de Beneficência Humboldt, precisaram ser nacionalizadas. A Escola Allemã foi renomeada, então, Colégio Humboldt. Mesmo com a mudança de nome e a troca da Direção, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores decidiu, em 1942, interditar o funcionamento da Sociedade de Beneficência Humboldt por acreditar na ligação da instituição com o governo alemão. Durante cinco meses, a escola permaneceu fechada, voltando a funcionar no dia 15 de setembro, com apenas 190 alunos e com um novo modelo educacional que seguia as ordens do governo brasileiro, ou seja, qualquer referência à nacionalidade e à língua alemã foram proibidos. (SOBREIRA, 2020)

Assim, inicia-se uma nova fase. A escola estava não apenas perpassando às suas próprias dificuldades econômicas, mas também às das famílias alemãs, cujos o desemprego e as perseguições estavam presente constantemente no cotidiano dessas pessoas. Com auxílio de doações, principalmente por ex-alunos, a escola pode se equipar para requisitar ao Ministério de Educação e Cultura o reconhecimento oficial. Em 19 de maio de 1943, a instituição assume seu novo nome: Ginásio Cruzeiro. O nome escolhido lembraria uma das constelações do nosso céu, simbolizando a esperança. (COLÉGIO CRUZEIRO, 1962). Um ato de resistência em meio ao medo e as perseguições.

Após a Segunda Guerra, o território alemão ficou dividido entre dois extremos. Para evitar a migração do lado Oriental para o Ocidental, foi levantado um muro, que se tornou símbolo da Guerra Fria, disputa não declarada entre os blocos capitalista (Ocidental) e socialista (Oriental). Enquanto isso, a língua alemã voltou à grade no Colégio Cruzeiro em 1948 e, mais tarde em 1970, como matéria obrigatória.

O Colégio Cruzeiro passou por diferentes momentos históricas: assistiu à queda do Império e à ascensão da República, testemunhou o fim da escravidão e a chegada dos colonos, fez parte das

reformas urbanas do Prefeito Pereira Passos, presenciou a eleição, o golpe militar, o retorno da democracia e *Impeachment*. E, até hoje, a instituição busca incentivar os alunos a conhecerem os valores e as tradições alemãs. Seja nas aulas diárias de Língua Alemã, nas imersões Linguísticas ou nas diversas atividades que proporcionam aos alunos oportunidades de conhecer a cultura do país.

Em busca de uma maior aproximação cultural, em 2010 foi adotado a tradição da entrega do Schultüte[2], um cone cheio de doces e brinquedos, decorados com fitas, e entregue aos pais, quando os alunos deixam a educação infantil e passam para o próximo segmento. A entrega da Schultüte é uma tradição, porém na Alemanha as crianças recebem o cone no início do período letivo que normalmente significa a entrada de uma nova fase na vida dos alunos.

Outra tradição resgatada foi a Dança das Lanternas, procissão inspirada no desfile realizado, na Alemanha, no Dia de San Martin, comemorado em 11 de novembro. A tradição foi adotada pela primeira vez no Colégio em 1971, para uma Festa de Natal.

Figura 2 - Cortejo das Lanternas, 1971

No Cruzeiro, a tradição teve início numa festa de Natal (foto acima), e 1971, e, mais tarde, foi incorporada à Festa Junina (foto abaixo). Fonte: acervo Cento de Memória do Colégio Cruzeiro

As aulas de música contam com as famosas e tradicionais cantigas alemães; as danças folclóricas marcam as festas que ocorrem na escola; no natal, ocorre a preparação dos biscoitos natalinos - *die Weihnachtsplätzchen*" - tradição muito antiga que vem desde os conventos da Alemanha ainda durante a idade média; as viagens culturais e as aulas em língua alemã, grande símbolo de aproximação com Alemanha, mantem-se enraizado no dia a dia da instituição.

O sociólgo Michael Pollak (1992), afirma que as memórias estão em processo de disputa e se estruturam a partir dos acontecimentos vividos pessoalmente, acontecimentos "vividos por tabela" (situações vividas pelo grupo na qual a pessoa se sente pertencer) e lugares da memória. A partir dessa colocação, percebe-se a preservação das tradições alemãs, seja no cotidiano escolar ou nas festividades, como uma forma de não esquecer os costumes do país de origem.

[2] Na Turíngia e na Saxônia, onde a tradição de presentear os alunos com uma Schultüte foi criada, em 1810, os professores tinham uma árvore decorada com esses cones, um para cada aluno. Na Alemanha, as crianças recebem da sua própria família na volta para casa do primeiro dia de aula.

Conclusão

O Brasil tornou-se uma das nações de grande diversidade cultural, concebido como um ambiente de encontro entre pessoas de várias culturas, histórias e identidades. Os alemães estão entre a nacionalidade que mais conseguiram preservar sua cultura no Brasil. Para isto, o desenvolvimento das escolas alemães foi essencial para a formação e a manutenção das tradições de origem e sua consequência imediata foi a formação de uma população teuto-brasileira, que incorporou traços culturais brasileiros, mas sem abrir mão da própria cultura.

Nesse contexto, é possível entender o espaço escolar como um "lugar de memória", pois ele não é percebido apenas como uma instituição exterior à sociedade que o habita. Ele é um laço de identidade, pois cria-se uma relação de afetividade com o espaço. Ao tratar da tríade: identidade, cultura e educação, podemos dizer que são fenômenos intrinsecamente ligados, e que se tornam elementos socializadores capazes de modificar a forma de pensar e agir de todos envolvidos na comunidade escolar. A memória passa a ser um fator de identidade, não apenas individual, mas, sobretudo, coletiva.

É preciso compreender que as construções de identidade são marcadas por especificidades e, desse modo, é necessário compreendê-las **e** legitimá-las. Identidades regionais e locais reinventam maneiras de manter suas formas de ver e conviver no mundo contemporâneo. Sendo assim, que, a escola não pode ser vista só como reprodutora do conhecimento e resistente à mudança, mas como possuidora de uma identidade construída entre os membros participativos da comunidade escolar, conferindo significado aos espaços e criando laços de pertencimento

Como conclusão, a memória fomentada nas escolas, sobretudo no Colégio Cruzeiro consubstancia-se e, um contributo essencial de construção e consolidação dos valores identitários e coletivos. Fica claro, portanto, que as escolas alemãs eram instituições com características próprias e marcadas por serem um instrumento de agregação do grupo étnico.

Referências

BURKE, P. (2011). *Variedades de história cultural.* 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira;

CHARTIER, R. (1990). *A história cultural. Entre práticas e representações.* Lisboa: DIFEL, 1990;

_____, R. (1997). A leitura: uma prática cultural. (Debate entre Roger Chartier e Pierre Bordieu). In: *Práticas de leitura.* São Paulo: Estação Liberdade, p. 240;

CHERVEL, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação,* v.2, p.177-229. 1990;

COLÉGIO CRUZEIRO. (1962). *Livro Centenário.* Rio de Janeiro**;**

HALBWACHS, M. (1990). *A Memória coletiva*. São Paulo: Vértice;

HALL, S. (2002) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: D&A;

_____, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Editora Lamparina;

KREUTZ, L. (2000b). Imigração alemã e processo escolar na Argentina, no Brasil e no Chile, de 1824 a 1939. *Estudos Leopoldenses -Série Educação*, São Leopoldo, v. 4, n. 6, p. 23-37;

_____, L. (2000) Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 1, n.15, p. 159-177;

JULIA, D. A. (2001). Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação.* Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001;

LE GOFF, J. (2013). *História e memória.* 7ªed, Campinas: Ed: Unicamp;

MOREIRA, A. F. B. (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus;

NORA, P. (1993). Entre história e memória: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História.* São Paulo, v. 10;

NÓVOA, A. (1999). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote;

POLLAK, M. (1992) Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p.200-212;

RINK, S. (2008). Auslandsdeutsche no Brasil (1918-1933): Nova emigração e mudança de identidades. *Revista Espaço Plural*, Ano IX, nº 19. 2º Semestre, p. 39 – 48;

SEYFERTH, G. Identidade étnica, assimilação e cidadania a imigração alemã e o Estado brasileiro Rev. Brasileira de Ciências Sociais. v.9 n.26 São Paulo. out. 1994

_____, G; (1990). *A imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Unb;

SMITH. A. D. (1986). *The Ethnic Origins of Nation*. Oxford: Brasil Blackwell;

SOBREIRA, F. R. (2020). A contribuição do Colégio Cruzeiro para as dinâmicas de manutenção da identidade cultural germânica no contexto escolar brasileiro (1914-1945). 2020. 105 f. Dissertação (mestrado) – Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Fonte

COLÉGIO CRUZEIRO. (1923). Relatório Anual.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA

Ana Claudia de Matos Krul[1]
Héllen Thaís dos Santos[2]

Introdução

Com o objetivo de compreender quais são as práticas pedagógicas narradas pelas professoras da pré-escola, o presente artigo tem como finalidade analisar a prática pedagógica da contação de histórias na educação infantil. Para execução dete trabalho foram realizadas entrevistas narrativas com duas professoras da educação infantil.Por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo realizamos: a) levantamento bibliográfico de artigos relacionados à tematica do trabalho b) análise documental das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular c) entrevistas narrativas para compreender as experiências do contar histórias, narradas pelas professores da pré-escola, assim utilizada como prática pedagógica de maneira significativa. Como resultados, foi possível considerar que a contação de histórias apresenta uma diversidade de aprendizagens que podem ser construída pelas crianças no seu processo de socialização e desenvolvimento, propicia também momentos significativos que podem ampliar a visão de mundo delas.

Ao longo dos anos, a educação preocupa-se em contribuir para a formação de um sujeito crítico e atuante na sociedade. No entanto, as interações sociais são mais rápidas, seja pela tecnologia ou pela escassez de tempo gerada pelo excesso de trabalho. Diante disso, pode-se inferir que a leitura e escrita, a linguagem oral ou visual, e a arte de contar histórias, ganha um destaque social, pois desenvolve uma série de significados do mundo em que o adulto, e as crianças estão inseridos. Além disso, auxilia na aprendizagem por apresentar características únicas de descontração, atenção, alegria entre tantas habilidades que possam fazer a criança aprender e compreender o sentido das coisas pelo modo lúdico da contação de histórias.

Para Schermack (2017) a performance do contador de histórias recompõe o valor das experiências construídas coletivamente, da convivência em espaços de encantamento na modalidade pré-escolar. Alguns professores utilizam a contação de histórias com a finalidade de contribuir para o aprendizado das crianças, e buscam metodologias criativas de maneira significativa, conseguem estimular essas crianças ao escutá-la, e elas demonstram seus sentimentos em diferentes reações, e também compartilham suas vivências e opiniões sobre a vida.

> O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da UEMS-Maracaju. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maracaju-MS. Membro do grupo de pesquisa GEPinfâncias ufgd.claudia@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela FCT/UNESP. Professora adjunta doutora e Coordenadora do curso de Pedagogia da UEMS-Maracaju. Líder do grupo de pesquisa GEPinfâncias hellen.santos@uems.br

> curtinhos, poemas sonoros e outras mais. (...) ler histórias para crianças, sempre, sempre... é poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelas personagens (ABRAMOVICK, 2003, p. 16).

A contação de histórias em sala de aula "é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil" (Souza & Bernardino, 2011, p. 237), enriquece o conhecimento, pois, é uma fase de muito aprendizado, desenvolvimento, habilidades, ampliação de vocabulário e estímulos da imaginação. As crianças apropriam-se de conhecimentos culturais, propiciando e contribuindo para o momento de conscientização no desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Além de tudo, o prazer de contar e ouvir histórias na educação infantil dá condições aos professores revisarem seus conceitos e práticas em favor de uma educação humanizada. Por isso, na primeira infância, o contar histórias pode ser compreendida "na perspectiva de que essas possam incidir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento" (BNCC, 2017, p.65) das crianças, articulando um momento mágico que envolve momento de fantasia, onde o professor pode estabelecer com suas crianças um importantíssimo recurso de formação.

Ou seja, a partir de uma atividade de roda, quando as histórias são contadas, diversas outras podem ser articuladas, e nesses momentos é preciso que o professor se atente a escolha dos materiais, busque sensibilidade, percebam-se as crianças estão gostando ou não dos objetos apresentados, são diversas atividades que podem ser articuladas a esse contexto, pois é possível proporcionar momentos de reflexão sobre comportamentos e ações das crianças. É nesses instantes que os pequenos expressam suas emoções.

A arte de contar histórias é um meio para divulgar o conhecimento de uma geração para outra, uma forma de transmissão cultural, tradições vivenciadas pela criança em formação do seu "eu" com o mundo. Essa temática é de grande valia para o professor no aprimoramento ao processo de autoconhecimento, de forma em que a aprendizagem, e outros aspectos necessitam ter espaço nas rotinas de sala de aula, que a contação de histórias seja capaz de encantar, e envolver as crianças desde cedo na ampliação dos seus horizontes.

Sendo que, a literatura infantil colabora para o desenvolvimento psicológico, cultural, criativo e emocional das crianças. Neste viés, as leituras integradas ao contar histórias podem resultar em múltiplos conhecimentos sociais e pessoais, como influenciar no desenvolvimento do lúdico e o intelecto, e instruir o papel da família e do educador no despertar pela leitura nas crianças.

Diante disso, ouvir histórias é importante para a formação de qualquer criança, o "escutar histórias" é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho infinito de descoberta e compreensão do mundo. É a maneira de construir o conhecimento. Assim, a Literatura Infantil, pode ser uma prática pedagógica interdisciplinar, isto é, relacionada com outros temas de expressão como a música, o movimento, a imagem, entre outros que formam a bagagem comunicativa das crianças.

A contação de histórias: interseções com a leitura e literatura

O professor da Educação Infantil deve demonstrar em seus planejamentos de sua rotina um "compromisso" com a contação de histórias. "A história aquieta, serena, prende a atenção,

informa, socializa, educa" (COELHO, 1986, p.12). A contação de história reduz a insegurança da criança, faz com que ela se sinta à vontade e promove interação. O professor deve estar preparado para esse momento, deve fazer a escolha da história ideal para eles, e se familiar com a mesma.

> O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improviso em técnica, fundir a teoria à prática (COELHO, 1986, p.13).

Podemos dizer que a história está relacionada à literatura e leitura. Para Neder et al. (2009, p. 61), e de acordo com alguns estudiosos, "as crianças que possuem o hábito de leitura têm potencializado o seu desenvolvimento cognitivo, e a contação de histórias auxilia na prática pedagógica de professores".

Todo trabalho possibilita ao professor uma alternativa para unir recursos. Sendo que, as habilidades de comunicação estão presentes em todas as situações do momento. "A linguagem deve ser correta, de bom gosto, simples sem ser vulgar nem rebuscada" (COELHO, 1996, p. 14). O bom contador de história, não pode ter pressa para concluir a narrativa, deve ter cumplicidade entre a história e as crianças, procurando sempre oferecer espaço para que elas se envolvam.

Cabe ao professor a tarefa de elaborar estratégias para a contação de histórias de acordo com a idade das crianças, tais como, caracterização de personagens, objetos, entonação e ritmo de voz, música, cores, entre outros. O ser humano está sempre em busca de algo diferente, a todo momento somos desafiados, e queremos chegar a algum lugar. Assim, acontece com a história infantil, traz ensinamentos positivos, e proporciona na criança uma alegria inexplicável.

Estas questões são relativas entre as estratégias possíveis para o desenvolvimento do ensino, como os demais saberes. "São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora" (FREIRE, 2013, p. 23). Neste sentido, cabe ao papel do professor expressar-se, sempre estimulando as crianças, estar atenta à necessidade e desenvolvimento, trocar ideias com todos espontaneamente, oportunizando a cada um deles maior comunicação.

A contação de histórias é uma alternativa para que as crianças tenham uma experiência positiva com a leitura, tornando-o mais crítico, e orienta em outras atividades de acordo com seu conhecimento. "A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto, para formar culturalmente o indivíduo" (COSSON, 2006, p.13). O ensino da literatura na sala de aula é uma prática significativa: as crônicas, as fábulas, os filmes, os outros produtos culturais enriquecem tanto o professor quanto as crianças.

Consequentemente, utilizar a linguagem do contar história deve ser simples, é importante buscar recursos onomatopaicos que dão força as expressões, contribuindo para que se torne interessante. A ferramenta é muito importante para a alfabetização, pois, a criança aprende novas palavras, compreende seu sentido, é uma forma de incentivar a prática de leitura. Além disso tudo, o contar histórias ensina às crianças o ato de escutar, de respeitar o momento da fala do outro.

Estabelece um vínculo precioso entre narrador e ouvinte, e por meio de tudo isso, que é possível a preservação da cultura, favorecendo o processo da aprendizagem.

Contação de histórias na Educação Infantil: orientações legais

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI definem que a contação de histórias pode ser considerada como uma prática pedagógica, cada vez mais presente na escola, garantindo à criança "apropriação e articulação". Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador de histórias, assim, ela permeia os espaços culturais. Porém, o professor tem diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula, além de garantir a aprendizagem das crianças em diferentes linguagens.

Inúmeras são as possibilidades que a contação de histórias em sala de aula propicia. É uma alternativa para que as crianças tenham uma experiência positiva com a leitura, faz com que todos saiam ganhando, tanto as crianças, quanto o professor que ministrará uma aula mais agradável, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo a leitura e à formação de crianças leitoras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) é um documento mandatório que busca unificar a aprendizagem nas escolas públicas e privadas de todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Brasil. Deste modo, crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, devem adquirir algumas habilidades e competências. São seus direitos; conviver com outras crianças e adultos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. O documento traz alguns tópicos que esclarece o que se espera da aprendizagem das crianças neste estágio.

> Na Educação Infantil, (...). Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. (BNCC, 2017, p.13).

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia empregada nesta pesquisa.

Metodologia da pesquisa

Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa é descritiva em que a análise de dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não números. Pode descrever, compreender e classificar as vivências de grupos sociais, e possibilita um maior entendimento do comportamento dos sujeitos nas comunidades onde estão inseridos. Diante disso, a pesquisa é de caráter qualitativo, denominada naturalista, uma vez que se preocupa com a análise teórica e descritiva de narrativas referentes contação de história como prática.

Nesse mesmo sentido, Lüdke e André (1986), explicam que o "[...] fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados". (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13). Assim

procura explicar e descrever o objeto investigado, caracterizando-se e analisando em detalhes o principal instrumento no processo de compreensão e interpretação.

Sendo que, o percurso para alcançar o objetivo principal foi investigar quais são as práticas pedagógicas narradas pelas professoras da pré-escola sobre contação de história: a) levantamento bibliográfico de artigos relacionados ao trabalho b) análise documental das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular c) entrevistas narrativas para compreender, e as experiências narradas pelos professores da pré-escola sobre a contação de história, como prática pedagógica.

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de dados Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), no qual foram selecionados alguns textos a partir dos descritores: pré-escola, contação de histórias, e prática pedagógica. Os artigos foram selecionados a partir de seus resumos e utilizados para construir as seções deste trabalho.

Foram estudados três trabalhos relacionados a temática que são: Recursos Simbólicos e Imaginação no Contexto da Contação de Histórias, Silvana Goulart Peres, Renata Magalhães, Fabricia T. Borges, 2018; Brinquedos Educativos Associados à Contação de Histórias, Franciele Flício, Manoel Osmar Seabra Junior, Viviane Rodrigues, 2019; A Contação de Histórias no Instagram como Tecnologia Leve em Tempos Pesados de Pandemia, Jaileila de Araújo Menezes & Bruno Vieira dos Santos, 2020). Os textos justificam o interesse para construção da criatividade, e manifestação emocional na contação de histórias.

Posteriormente foi realizada uma pesquisa no site do Ministério da Educação (MEC) em que foram selecionadas: Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI, 2010) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) os textos que norteiam o trabalho em Educação Infantil. Portanto, que se constituiu uma pesquisa documental, para nortear a etapa posterior. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Também foi realizada como base da pesquisa, entrevistas narrativas, técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, experiências vividas, abordagem autobiográfica. Dessa forma, foram selecionadas duas professoras da pré-escola, utilizando como critério a voluntariedade, para compreender suas práticas de contação de história. Este viés possibilita dar sentido ao contexto da ação pedagógica.

> A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. (...). E assim vamos construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar (GALVÃO, 2005, 328).

Nessa perspectiva, "as entrevistas narrativas são, pois, técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição. " (MUYLAERT, et al., p.3, 2004). É o jeito de compreender a experiência humana dentro de um estudo de histórias vividas e contadas. Em outras palavras são histórias narradas, onde os sujeitos estão inseridos em um contexto social.

> Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 1997, p. 188).

O momento da coleta das entrevistas oportunizou a reflexão das professoras entrevistadas, que se dispuseram colaborar narrando suas experiências de sala de aula. Na próxima seção analisamos as entrevistas com as professoras, com objetivo de compreender a contação história como prática pedagógica na Educação Infantil.

Contação de histórias como prática pedagógica na pré-escola

Nesta seção discutimos a contação de histórias como prática pedagógica na pré-escola, segunda etapa da educação infantil, a partir de entrevistas narrativas com professores que atuam na pré-escola. Para isso, foi elaborado um roteiro de perguntas para realização de entrevistas[3] na qual foram gravadas, e depois transcritas.

Às professoras entrevistadas foi proposto: 1º). Refletir sobre a carreira e as práticas pedagógicas na pré-escola. 2º). Relatar aspectos de sua prática pedagógica na pré-escola 3º). Relatar aspectos sobre a contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem da criança. Sobre o andamento da investigação, considerando uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito. A opção por utilizar as entrevistas narrativas está em "ouvir a voz do professor [...] a escolha dos objetos é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho" (NÓVOA, 2000, p.71). Nesta direção, o contar história na educação infantil é compreendida como uma das práticas pedagógicas orientadas pelos documentos legais (DCNEI e BNCC).

A contação de histórias é um recurso muito importante na educação infantil. Diante disso, apresentaremos as contribuições das professoras Pérola e Cristal na aprendizagem das crianças da pré-escola.

Entrevistando as professoras sobre a escola em que trabalham: Você acredita que está conseguindo contribuir para alcançar estes objetivos? Por que?

> *"Sim, acredito muito no meu potencial, eu amo trabalhar com a Educação Infantil, como também sei que é muita responsabilidade para o professor, pois é o momento que devemos estimular o desenvolvimento intelectual da criança. Busco alcançar meus objetivos com tranquilidade, busco conhecimentos todos os dias, e mesmo com as dificuldades que o mundo enfrenta, percebo o desenrolar nas habilidades que desenvolvo diariamente, a contação de histórias desenvolve e estimula a imaginação das crianças. Ao ouvirem as histórias eles fantasiam os personagens, cenários, criam vínculos que mexe com as emoções. Conecta seus pensamentos, onde desenvolvem suas ideias e ações. A contação de histórias faz com que a*

[3] Escola Municipal João Batista Lino Braga, no bairro Alto Maracaju na cidade de Maracaju, e outra que desenvolve projetos com parceira com AABB e Prefeitura Municipal de Maracaju. Dessa forma, os professores colaboradores da pesquisa foram denominados de "Pérola e Cristal".

criança possa ampliar seu vocabulário, além de proporcionar momentos de prazer e ao mesmo tempo significativo. Facilitam no aprendizado" - (Professora Pérola).

"Minha vida não é das melhores, mas busco realizar meus objetivos, tenho metas, meus alunos me fortalecem, vejo a vontade deles pela leitura e escrita, e quando conto uma história, eles prestam atenção, questionam, imaginam, fantasiam. A contação de histórias colabora na formação de personalidade. A criança faz leitura do seu jeito, enquanto leio para elas, vão observando, e aprendendo com meus gestos. Assim, elas conseguem produzir seu próprio texto. Sabe como? Falando, pensando e se expressando. Isso tudo é gratificante, pois, estimula sua criatividade e raciocínio" - (Professora Cristal).

Ainda sobre as práticas pedagógicas, foi finalizada a entrevista com a seguinte pergunta: Como é realizado a rotina das crianças durante o período em que permanecem na escola? A Professora Pérola relatou que:

"Um dos momentos mais divertidos e essenciais da pré-escola é a contação de histórias, faz com que a criança possa sonhar. A rotina diária, deve ser de maneira que todo o tempo seja usado a favor das crianças. Me preocupo muito com a qualidade de leitura que faço em sala de aula. É nesta atividade que eu como professora devo fazer com que a imaginação daquelas crianças se desenvolvam, e auxilio os pequenos na construção de narrativas, e especialmente no desenvolvimento da linguagem. Procuro ser clara e objetiva, uso uma linguagem simples, para que elas possam entender. Assim, a escolha das histórias, seja contada ou cantada deve ter princípios que possam garantir um trabalho pedagógico eficiente, ou seja, deve ter qualidade, adequações do português, conseguir fazer com que as crianças tenham interesse. O lúdico é um ponto importante de chamar atenção das crianças, também fazer perguntas e comentários sobre a história, como: o que aconteceu na história? A todo momento faço questionamentos, peço que façam registros tal como desenhos, e depois compartilhar com os coleguinhas. Deve existir sequência de ações e produção cultural de organização de ideias, e fico atenta o tempo todo. A integração dessa didática faz com que ajude a criança no escutar, no falar, faz com que ela imagine e pense, e traga um aprendizado significativo para seu desenvolvimento como ser pensante. Acredito que é isso"- (Professora Pérola).

"Desde a minha chegada na escola, passo a ser a responsável principal pelo cumprimento diário escolar das crianças, assim, oportunizo todos os dias novas experiências no grupo, investindo em diferentes dinâmicas, em uma sequência de atividades que visam a organização do tempo que a criança permanece na escola, e experiências que possam marcar a vida deles, principalmente o brincar. Atrair a atenção das crianças, nem sempre é fácil, procuro recursos que não se tornem cansativo, pois é nesta fase da pré-escola que aprendem observando e vivenciando. Procuro usar gestos e expressões faciais a todo momento, ao fazer leitura da história procuro torná-la agradável, e compreensível as crianças, uso comparações ao vocabulário, se necessário. Também utilizo na contação de histórias brincadeira cantada e ritmada até mesmo quando as levo ao banheiro, ou para pegar a merenda. As brincadeiras fazem com que as crianças mantenham atenção na história, se interessam mais em ouvir, e ao ouvir elas viajam com seus próprios pensamentos. É um momento bastante prazeroso, principalmente ao embalo de uma voz tranquila e doce, assim como a minha... (risos). A contação de histórias é uma ferramenta no aprendizado da língua, da ampliação do vocabulário, da função social da criança"- (Professora Cristal).

Segundo a BNCC (2017) "As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo". Nesse contexto, a terceira pergunta procedemos: você utiliza algum recurso para a contação de histórias?

> *"Sim, na verdade a contação de histórias não precisa ficar restrita apenas na leitura de livros, assim busco outros recursos como por exemplo mimica, histórias cantadas, brincadeiras cantadas, entre outras. O campo de materiais que podemos utilizar é muito grande, permite-se incluir em nossos materiais os mais diferenciados recursos. Procuro sempre algo que lembre um personagem, ou mesmo o local onde a história se passa. Eles adoram"*- (Professora Pérola).

> *"Vários. A história deve ser adaptada para cada nível de turma, por isso, exige alguns recursos. Mas falando de pré-escola gosto muito dos fantoches, dedoches, o teatro de sombras é maravilhoso... (risos). Ensinei duas figuras de barbantes direcionado para a educação infantil só que me preocupou, pois, um pouco que me distraí, já estavam amarrando os colegas... (risos). No momento fiquei muito brava, mas depois que passou, me diverti"*- (Professora Cristal).

As professoras demonstram em narrativas a importância da contação de histórias na formação de vida das crianças, e garantem que contribui no desenvolvimento intelectual, despertando na criança o interesse pela leitura, e ajudando no desenvolvimento comunicativo. Segundo Coelho (1986) a contação de histórias é uma prática pedagógica prazerosa, amplia o conhecimento da criança em relação ao mundo que a cerca.

Diante, das falas das professoras Pérola e Cristal, acredita-se "cada percurso, cada processo de formação é único" (NÓVOA. 2000, p.117). O bom desenvolvimento de contação de histórias acarreta vários fatores, a participação do professor não é apenas chegar a ler, e sim saber fazer uso das expressões e gestos utilizados, imitar personagens, fazer uso de ambientes harmoniosos.

Em cada depoimento foi revelado o sentido pessoal e social que as educadoras vão descobrindo em sua profissão como professora. "Os percursos profissionais destas educadoras são marcados por algumas características comuns" (NÓVOA, 2000, p.136), assumida pelo sucesso profissional projetadas na relação com as crianças, "centrada na natureza do seu eu" (NÓVOA. 2000, p.147), e sempre capazes de ouvir e entender as crianças.

Considerações finais

A contação de história oferece diversas possibilidades ao processo ensino aprendizagem das crianças inseridas na pré-escola, enquanto uma prática pedagógica. Ao escutar histórias a criança desenvolve diversos aspectos, ela é motivada a imaginação, à curiosidade, expõe suas opiniões e também se posiciona criticamente, consegue recontar aquilo que ouviu, fazendo suas próprias interpretações. A temática enriquece a leitura de mundo, e contribui com a formação dos futuros leitores.

Por meio das entrevistas narrativas das docentes Pérola e Cristal, percebe-se que ambas dão ênfase a contação de histórias, e a importância da literatura infantil no processo de despertar na criança em idade pré-escolar, o gosto por ler e escrever. Neste sentido, o olhar do professor da pré-

escola, precisa ser atento, e compreender as manifestações diversas do seu grupo de crianças, conduzindo ao conhecimento de mundo.

Levando-se em consideração todos os aspectos abordados na pesquisa, conclui-se também que são esses momentos que podemos construir nossas histórias, e a participação da família é de grande valia ao incentivo do interesse da criança para a leitura. Desse modo, pode-se compreender que a educação é um trabalho em conjunto, que acontece a partir das contribuições entre a família, a escola e a sociedade. Com o intuito de desenvolver a socialização da criança, para que se familiarize com a leitura e escrita.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 11. edição. São Paulo: Scipione, 2003.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educar e et educar e revista de educação. São Paulo, v 06, nº12, p. 235-249, jul. /dez. 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 16 de novembro de 2020.

COELHO, Beth. Contar histórias uma arte sem idade. Bom livro – São Paulo, 1986.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. 3ª impressão - São Paulo: Contexto, 2006, p. 08 – 13.

CUNHA, M. I da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. R. Fac. Educ, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa: 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. Ciência e Educação; 2005. v.11, n 2, p. 327-345.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*. Rev. esc. enferm. USP [online]. 2014, vol.48

NEDER, D. L. S. M. et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em Ação, v. 1, n. 1, jan./jun. 2009, p. 61 - 64.

SCHERMACK, K. Q. A contação de histórias como arte em: Acesso em: 20 de novembro.http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf:, Acesso em 20 de nov. 2020.

Eixo Temático

Interseccionalidade e pesquisa em educação

AS PESQUISAS COM FOCO EM ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR DESENVOLVIDAS EM PORTUGAL (2007-2019): ÁREAS TEMÁTICAS E TENDÊNCIAS TEÓRICAS

Eliane Cleide da Silva Czernisz[1]
Leonor Lima Torres[2]

Introdução

Neste texto, apresentamos alguns resultados de pesquisa[3] desenvolvida em estágio pós-doutoral, que se propôs a analisar dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas em Programas de Pós-graduação, na especialidade da administração educacional, no período de 2007 a 2019, em universidades portuguesas e brasileiras. Apesar de a pesquisa abranger dissertações de mestrado e teses de doutorado, neste trabalho, nos propusemos a apresentar alguns dados obtidos apenas em dissertações de mestrado realizadas em Portugal.

Isso foi motivado pela percepção de que as pesquisas trazem peculiaridades com relação ao desenvolvimento das ações que se fazem no âmbito da especialidade, envolvem organizações escolares específicas, preocupações que levam os pesquisadores a se definirem por objetos, metodologias, fundamentação e forma de recolha de dados bastante característicos e particulares. Neste sentido, esta abordagem das dissertações produzidas em Portugal no domínio da administração educacional (objeto específico deste texto) constitui uma primeira etapa de um percurso de longo alcance, que culminará numa análise mais ampla das pesquisas de mestrado e doutoramento desenvolvidas em Portugal e no Brasil.

Orientação Metodológica

As questões iniciais com as quais trabalhamos foram: quais são as especificidades das pesquisas na especialidade? Que assimetrias e similaridades podem ser observadas? Que metodologias são contempladas e que resultados têm sido obtidos? Para dar conta do proposto, pautamo-nos em duas etapas que nos auxiliaram na sistematização dos dados. A primeira foi a

[1] Doutora em Educação. Professora da Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – PR/Brasil.
[2] Doutora em Educação. Docente e Pesquisadora no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho.
[3] Ressaltamos que, no título fazemos referência à "administração escolar", mas observamos que a pesquisa foi desenvolvida considerando-se dissertações produzidas no âmbito da especialidade da "administração educacional", que entendemos contemplar a administração dos sistemas, das redes de ensino e, também, da escola. Reforçamos ainda que para tanto consideramos a argumentação de Lima (1991apud Lima, 1997, p. [1]) que ao comentar a evolução da formação em Administração Educacional, comenta que dela faz parte a 'organização e administração escolar', "[...] sociologia das organizações educativas, teoria da administração escolar, métodos e técnicas de administração escolar, técnicas de gestão escolar, etc."

seleção das pesquisas, que foi possibilitada pelo acervo em dois repositórios Científicos de meio aberto: a Plataforma RENATES - Registro Nacional de Teses e Dissertações - e o RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

A partir dos procedimentos indicados, procedemos ao levantamento das dissertações desenvolvidas em 12 universidades (públicas e privadas): Universidade do Minho, Universidade de Aveiro, Universidade da Madeira, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade Católica Portuguesa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Universidade Aberta, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.

A segunda etapa foi o exame de cada dissertação e sua categorização em conformidade com uma grelha de análise que possibilitou extrair os dados sobre o perfil da dissertação, o objeto de estudo, a abordagem teórica e a abordagem metodológica.

A análise dos dados foi possibilitada pela verificação do conteúdo das dissertações, que, de acordo com observações de Torres e Lima (2015), possibilitam obter a visualização das tendências teóricas, metodológicas e as relativas a temas mais pesquisados. Conforme Torres e Lima (2017), a meta-análise torna possível a verificação dos aspectos qualitativos e quantitativos das pesquisas, considerando-se seu conteúdo.

Os estudos de Bicudo (2014) complementam a importância dessa forma de desenvolver pesquisa, dado que, para a autora, a meta-análise possibilita agregar mais de um estudo sobre um tema: "O procedimento de integrar esses resultados pauta-se em uma revisão sistemática da literatura, na análise dos métodos seguidos, dos subtemas trabalhados, das conclusões a que chegaram" (BICUDO, 2014, p. 8). A autora acrescenta que a meta-análise se faz também a partir de pesquisas que tratam de dados qualitativos, "[...] as quais sempre culminam em sínteses interpretativas, possibilitadas pelas análises e interpretações dos dados primários, a meta-síntese efetua interpretação das interpretações das pesquisas elencadas como constitutivas dessa análise" (BICUDO, 2014, p. 9).

Com essas orientações metodológicas, passamos à categorização, que permitiu observar, de forma mais específica, os dados recolhidos. Como as pesquisas são desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Ciências da Educação, uma observação importante diz respeito ao tipo de pós-graduação ofertado. Em Portugal, o trabalho de conclusão do mestrado pode ser apresentado em forma de dissertação final, em que se apresenta uma pesquisa, ou no formato de relatórios de estágio realizado, ou ainda de um projeto desenvolvido. A variedade de formatos de realização do trabalho final e as suas especificidades internas exigiu uma clara delimitação do objeto de estudo o que nos levou à seleção apenas as dissertações académicas resultantes de pesquisas empíricas, mais próximas da investigação fundamental. Não foram cotejadas as dissertações referentes a estágios ou a projetos, trabalhos encontrados de forma significativa em dissertações realizadas na Universidade de Lisboa e na Universidade Católica Portuguesa.

Além dessa observação, destaco que os Programas de Pós-Graduação pesquisados são dotados de trajetórias de construção e desenvolvimento bastante específicos. O surgimento e implementação dos Programas é uma construção histórica que requer a permanência de um grupo

de docentes pesquisadores que se especializam, pesquisam e discutem um assunto específico, o que os habilita a orientar as questões tratadas na especialidade.

Evolução da Administração Educacional em Portugal

De outro modo, também é preciso pensar na evolução da compreensão da própria especialidade. Auxiliam-nos nessa compreensão os estudos de Barroso (2005), para quem a administração educacional tem início como disciplina, que se desenvolve inicialmente de forma bastante indefinida. Ao discorrer sobre a Administração Educacional, Barroso (2005, p. 3) comenta que: "Na Europa continental o aparecimento desta disciplina ainda é mais recente, meados de 80 a 90 e, no caso dos países da Europa do Sul, com sistemas administrativos bastante centralizados, com uma história bastante peculiar."

Lima (1997) tem dedicado vários dos seus estudos à evolução da administração educacional em Portugal. De acordo com o autor, os traços legalistas e normativistas marcaram a especialidade até a década de 1970. Verificamos ainda que a partir de 1980 são desenvolvidas as abordagens sociológicas das organizações educativas, e pelos argumentos fica claro que o que se buscava valorizar nessa fase era uma versão mais analítica da administração educacional, um momento em que o contexto e as práticas organizacionais e administrativas constituíssem foco de estudos e compreensão aprofundada da especialidade. Pelo que se verifica da análise do autor esse processo foi lento, mas esteve presente no desenvolvimento de estudos de pós-graduação.

Torres e Lima (2017, p. 32), complementam o assunto dizendo que:

> Os projetos de ensino pós-graduado, com destaque para os cursos de mestrado, mas também para a preparação e defesa de doutoramentos em Portugal, serão iniciados, com caráter sistemático, a partir do início da década de 1990 nas universidades do Minho, Aveiro e Lisboa. Estenderam-se depois, progressivamente, a outras universidades públicas. Também naquelas universidades passarão a ocorrer concursos para professor associado e catedrático, provas de agregação, constituição de equipas de investigação, organização de reuniões científicas nacionais e internacionais, com especial destaque, a partir de meados daquela década, para uma intensa cooperação com o Brasil, designadamente com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e, mais tarde, também com a Espanha.

É possível perceber, no excerto, a evolução da especialidade e, também, a evolução do corpo de docentes e pesquisadores que se especializam no assunto. Barroso (2005, p. 3) comenta ainda o aumento da quantidade de estudos na especialidade que para ele se relaciona à ênfase ao "[...] desenvolvimento de políticas educativas de descentralização e autonomia das escolas e de reforço da sua componente de gestão, como meio de promover a eficiência e eficácia da escola e a qualidade do seu ensino". Tal aspecto é comentado por Torres e Lima

(2017, p. 32), ao se referirem à influência da "nova gestão pública e da nova governança". Torres e Lima (2017, p. 31), observam:

> Em tais casos, passou a ser mais plausível encontrar conexões privilegiadas à economia e à gestão empresariais, sob os argumentos de uma administração educacional verdadeiramente prática e orientada para os resultados, do que uma orientação analítica e compreensiva que elege a produção de conhecimento científico e a interpretação crítica dos fenómenos político organizacionais como prioridade. É, contudo, a esta última orientação que se deve a maior parte da investigação e da crítica académica às abordagens gerencialistas, a investigação e publicação internacionalmente disseminadas, as articulações privilegiadas com a sociologia das organizações educativas e os estudos de política educativa à margem dos quais, defendem os seus promotores, não é possível consolidar academicamente o campo da administração educacional nos domínios da investigação, da formação e da intervenção.

A mesma percepção é vista em Lima (1997). O autor demonstra preocupação com as orientações que trazem reforço à visibilidade da administração educacional, "[...] como um recurso técnico ao serviço de medidas de modernização e de racionalização do sistema educativo e das escolas" (LIMA, 1997, p. [1]). O autor ressalta a possibilidade de uma subordinação normativista, influenciada por uma lógica racionalizadora e gerencial nesse momento da década de 1990.

Percebemos na discussão de Torres e Lima (2017), assim como nas análises de Lima (1997) e de Barroso (2005), uma preocupação com a orientação teórica e com o sentido assumido pelas produções que se desenvolvem na especialidade. Barroso destaca a necessidade de compreensão de um suporte teórico tanto para análise da administração educacional, quanto para a análise da escola, enquanto um objeto científico, que observa, com base em Canário (1996, p. 127), requerer "[...] uma interrogação sistemática fundada num corpo articulado de teorias e conceitos". Lima (1997, p. [1]) ressalta a necessidade de uma "indispensável consolidação científica da Administração Educacional".

Os argumentos dos autores são fundamentais para a pesquisa que aqui apresentamos. Conhecer os trabalhos desenvolvidos na especialidade oportunizará aprofundar reflexões sobre a constituição de um campo de conhecimento, seu desenvolvimento, e como se encontra atualmente. Com esse intuito apresentamos alguns resultados da pesquisa.

Administração Educacional: algumas tendências de pesquisa

Ao fazermos aqui a apresentação de dados, destacamos sua parcialidade, uma vez que, apesar de já termos concluído o levantamento das pesquisas, ao seu volume e complexidade, apenas apresentaremos algumas tendências preliminares. Os dados, como já observamos, foram levantados em 12 universidades, as quais destacamos, no quadro 1, juntamente com os programas de pós-graduação correspondentes:

Quadro 1- Universidades e Programas

Universidade	Título da Pós-Graduação Designação do Mestrado e da especialização
Universidade do Minho – Instituto de Educação	Mestrado em Educação – Especialização em Administração Escolar (1992-1999) Mestrado em Educação – Especialização em Organizações Educativas e Administração Escolar (1999-2009) Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Administração Educacional (a partir de 2010)
Universidade de Aveiro – Departamento de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Políticas Educativas
Universidade da Madeira – Departamento de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Educacional
Universidade de Évora – Departamento de Pedagogia e Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Gestão Educacional
Universidade de Lisboa – Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Educacional
Universidade Católica Portuguesa em: **Porto – Faculdade de Educação e Psicologia;** **Braga – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais;** **Viseu – Faculdade de Educação e Psicologia**	Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia - Porto - Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Escolar
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Escolar
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração/Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração, Acompanhamento e Regulação da Educação Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Escolar
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração Educacional
Universidade Aberta (UAB) - Departamento de Educação e Ensino à Distância	Mestrado em Administração e Gestão Educacional

Universidade de Coimbra – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional
Universidade dos Açores – Departamento de Ciências da Educação	Mestrado em Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar
Universidade do Algarve – Escola Superior de Educação e Comunicação	Mestrado em Gestão e Administração Escolar
Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Mestrado em Ciências da Educação e Formação – Especialização em Gestão e Administração Escolar

Fonte: O próprio autor.

Dentre as instituições que desenvolveram orientações de pesquisa em pós-graduação no Mestrado, na especialidade de Administração Educacional, destaca-se a Universidade do Minho, com registros de dissertações no ano de 1992. Essa instituição manteve desde então uma regularidade no trabalho de formação de pesquisadores até o ano de 2019, ano em que finalizamos o levantamento. Nas Universidades de Évora, Lisboa, Aveiro, Coimbra, Universidade Aberta, verificamos trabalhos na especialidade a partir do ano de 2010. Já na Universidade da Madeira e na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias os registros de dissertações na especialidade datam de 2011. A Universidade Católica Portuguesa tem registro a partir do ano de 2012. As Universidades de Açores e do Algarve possuem registros a partir do ano de 2014, e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro apresenta registros a partir do ano de 2016.

Entre as pesquisas levantadas, constatamos, em algumas instituições, uma expressiva presença de estudantes estrangeiros. Dentre estes, os brasileiros são os que têm um maior número de participação, sobretudo na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Das 223 dissertações mapeadas nesta universidade, 155 foram desenvolvidas por estudantes brasileiros. Também verificamos um número bastante significativo de alunos estrangeiros concluindo o mestrado na Universidade de Évora. Das 32 pesquisas levantadas, 15 pertencem a estudantes provenientes de Angola, e um do Brasil. Do mesmo modo que percebemos instituições com um número elevado de estudantes estrangeiros, também ressaltamos as instituições que receberam o menor número. Verificamos a Universidade do Minho, com registros de um estudante da França, três do Brasil, quatro de Angola e um de Moçambique. A Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'Ouro, contabiliza dois pós-graduandos oriundos de Angola. A Universidade Católica conta com dois pós-graduandos oriundos do Brasil, e a Universidade de Lisboa registra um pós-graduando do Brasil. Os dados expõem a maior participação de estudantes brasileiros no período pesquisado.

Para maior visibilidade sobre a quantidade de pesquisas levantadas, as instituições com maior e menor número de dissertações concluídas, ou ainda as dissertações que foram selecionadas ou não para a pesquisa, apresentamos a seguir um quadro que possibilita verificar com maior clareza.

Quadro 2 - As Pesquisas em Números

Instituição	Número de Pesquisas Levantadas	Pesquisas Selecionadas	Trabalhos resultantes de Estágio ou projeto	Pesquisas com dispersão temática	Pesquisas sem conteúdo disponível/sem acesso
Universidade do Minho	102	Em análise	Em análise	Em análise	Em análise
Universidade de Aveiro	44	20	-	24	-
Universidade da Madeira	21	06	-	15	-
Universidade de Coimbra	06	02	-	02	02
Universidade de Évora	32	05	-	25	02
Universidade de Lisboa	93	41	15	27	10
Universidade dos Açores	06	02	-	04	-
Universidade do Algarve	03	01	-	02	-
Universidade Católica Portuguesa	114	20	18	60	16
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	223	26	-	161	36
Universidade Aberta	27	07	-	16	04
Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro	07	02	-	-	05
Total	678	132	33	336	75

Fonte: O próprio autor.

Pelo quadro apresentado, constatamos um número considerável de dissertações cujo conteúdo não estava disponível para verificação, ou por ter acesso e não conter conteúdo, ou por ter que ser feita uma solicitação para acesso às bibliotecas que, por sua vez, remetem-na aos autores. As pesquisas com dispersão temática são indicadas no quadro para que tenhamos visibilidade sobre a presença de assuntos variados sendo tratados na especialidade. Estes também não foram considerados por entendermos que não contribuem com as reflexões que constituem o interesse em verificar os aspectos teóricos e metodológicos que têm norteado as pesquisas na especialidade de Administração Educacional.

Como dispersão temática, apresentamos, de forma geral, os temas encontrados:

1- Os relacionados às etapas formativas: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior.

2- Estudos relacionados à avaliação e desempenho estudantil, autoavaliação e avaliação externa, abandono e evasão escolar.

3- Pesquisas com foco nas relações com a comunidade escolar: indisciplina, clima escolar, bullying, inclusão social e cultural.

4- Estudos que tratam de questões curriculares e organização espaço e tempo escolar: organização curricular; escola a tempo inteiro, projeto político-pedagógico.

5- Pesquisas sobre a formação de bibliotecas escolares, leitura e formação de leitores.

6- Estudos com foco no ensino de: artes, religião, educação física, pedagogia hospitalar, ensino vocacional, TICs.

7- Pesquisas que problematizam programas e políticas específicas de outros países.

8- Pesquisas que tratam especificamente da gestão e atuação empresarial.

Dentre os trabalhos selecionados, verificamos que a maioria das pesquisas utilizaram a abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Constatamos que grande parte das pesquisas retratam estudos de caso, em sua maioria efetuados com coleta de dados, realizada por meio de questionários, entrevistas e observação.

Quadro 3 – Metodologias, Métodos e Técnicas

Universidade	Metodologias	Métodos e Técnicas
Universidade de Aveiro	Qualitativa: 16 Quantitativa: 02 Mista: 02	Análise Documental: 18 Entrevistas: 17 Questionário: 07 Estudo de Caso: 08 Análise de Conteúdo: 03 Observação: 01
Universidade da Madeira	Qualitativa: 06 Quantitativa: 03	Análise Documental: 02 Entrevistas: 05 Questionário: 05 Observação: 05 Análise de Conteúdo:03 História de Vida: 01
Universidade de Coimbra	Quantitativa: 01	Questionário:01
Universidade de Évora	Qualitativa: 05 Quantitativa: 03 Mista: 01	Análise Documental:04 Entrevistas: 05 Questionários: 04 Grupo Focal:01
Universidade de Lisboa	Qualitativa: 26	Análise Documental:19 Entrevistas: 25 Observação: 11 Análise de Conteúdo:06 Estudo de Caso:04 História de Vida: 01

Universidade dos Açores	Mista: 01 Qualitativa: 01	Análise Documental: 01 Entrevista: 02 Questionário: 01
Universidade do Algarve	Mista: 01	Entrevista: 01 Questionário: 01
Universidade Católica Portuguesa	Qualitativa: 12 Mista: 02	Análise Documental: 11 Entrevistas: 10 Observação: 03 Questionário:05 Análise de Conteúdo: 02 Estudo de Caso: 06
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Qualitativa: 13 Quantitativa: 03 Mista: 07	Análise Documental: 14 Entrevistas: 18 Questionários: 12 Observação: 02
Universidade Aberta	Qualitativa: 07 Quantitativa: 01	Análise Documental: 04 Entrevistas:07 Questionários:03 Estudo de Caso:04 Observação:01
Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro	Qualitativa: 02	Análise Documental: 01 Entrevistas: 02 Questionários: 02 Análise de Conteúdo: 01

Fonte: O próprio autor.

Entre os temas trabalhados verificamos os que são mais frequentes nas dissertações. Na Universidade de Lisboa há o predomínio de dissertações com o Tema sobre o Diretor Escolar. Na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias predominam estudos sobre a Liderança Escolar. Na Universidade Católica o tema Gestão Escolar e Educacional e Autonomia da escola predominam em relação aos demais. Na Universidade de Aveiro percebemos maior incidência do tema Autonomia e Democratização da Gestão Escolar.

Quadro 4 - Temas mais trabalhados

Universidade	Temas
Aveiro	Gestão escolar 4 Avaliação/Qualidades escolar 4 Autonomia/democratização da gestão 6 Liderança do escolar 4 Construção da Lei de Bases da Educação 2
Madeira	Estilos de liderança e gestão 4

Universidade	Temas
	Cultura escolar 2
Coimbra	Clima da escola e trabalho do professor 1
Évora	Desenvolvimento do projeto educativo 1 Organização Escolar 1 Papel do diretor/função dos coordenadores pedagógicos 1 Perfis de liderança e gestão democrática 1
Lisboa	Projeto educativo da escola 2 Diretor Escolar 19 Reordenamento da Rede Escolar 2 Influência externa na escola 3 Administração local e educação 2 Gestão, liderança e desempenho escolar 3
Açores	Práticas de Colaboração Docente 1 Marketing da gestão da escola 1
Algarve	Processo de agregação dos estabelecimentos escolares 1
Católica Portuguesa	Projeto educativo da escola/projeto educativo municipal 3 Gestão escolar, gestão educacional e autonomia da escola 5 Função do diretor/coordenador pedagógico 4 Intervenção dos Municípios na educação/municipalização do ensino 2 Conselho Geral da Escola 2 Órgãos de gestão, representação e participação de estudantes e famílias 4
Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Gestão democrática 7 Gestão Escolar 3 Formação e atuação do gestor 5 Liderança escolar 9 Projeto educativo 2
Universidade Aberta	Liderança escolar 4 Qualidade da escola 2 Gestão democrática 1
Trás-os-Montes e Alto Douro	Políticas organizacionais 1 Liderança do diretor 1

Fonte: O próprio autor.

Algumas considerações

Os resultados da pesquisa aqui apresentados são parciais, o que nos leva a ressaltar que as considerações apresentadas são apenas alguns apontamentos que possivelmente serão revisitados na conclusão da pesquisa. Entretanto, não podemos deixar de reconhecer que no decorrer do ano de 2007 ao ano de 2019, um período de 13 anos, muitas pesquisas foram desenvolvidas. Também podemos afirmar que há no país uma significativa atuação das universidades como espaço para formação de pesquisadores em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional.

Com base nos dados apresentados é possível afirmar a relevância da administração educacional como campo disciplinar, uma evolução que corresponde à preocupação e atenção que as instituições formativas e seus pesquisadores têm direcionado à especialidade. Se, contudo, se verifica uma evolução, também é verdade que essa requer ser analisada e problematizada, aspecto que de certa forma essa pesquisa trata. Podemos observar pelos dados que essa é uma preocupação atual, já que com grande quantidade de produção, com pesquisas com dispersão temática e fragmentação teórica, há a possibilidade de descaracterização da especialidade.

Referências

BARROSO, J. (2005). *A administração educacional e a abordagem sociológica das organizações educativas*. (Temas Universitários, nº 3). Universidade Aberta.

BICUDO, M. A. V. (2014, junho). Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *REVEMAT, 9*, 7-20.

CANÁRIO, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In J. BARROSO (Org.), *O Estudo da Escola* (pp. 125-150). Porto Editora.

LIMA, L. C. (1997). Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. *Revista da Faculdade de Educação, 23*(1-2). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt#3not

TORRES, L. L., & LIMA, L. C. (2015). Research into Educational Management in Portugal: Themes, Focus and Methodologies. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS), 11*, 193-205.

TORRES, L. L., & LIMA, L. C. (2017). Formação e Investigação em Administração Educacional em Portugal. *Espaço do Currículo, 10*(1), 29-48.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Caroline Delfino dos Santos[1]
Maria Aparecida dos Santos Siqueira[2]
Gláucia Regina da Silva Santos[3]
Glhevysson dos Santos Barros[4]
João Lanzellotti Neto[5]

Introdução

O meio acadêmico vem investindo sobremaneira em produções científicas que se debrucem a discutir as questões teórico-metodológicas, bem como a utilização das variadas técnicas a serem adotadas na realização das práticas investigativas. Em seus estudos sobre pesquisas em educação e rigor metodológico, André (2001) aponta uma significa "fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas da área da educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e dos sujeitos por utilizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo". (André, 2001, p. 61). As preocupações manifestadas pela autora respondem o crescente número de discussões sobre a temática em questão e impulsionam o desenvolvimento do presente trabalho.

No bojo do debate proposto pelas publicações sobre a metodologia em pesquisas, encontram-se as abordagens de caráter qualitativo e quantitativo, por vezes elucidadas como posições dicotômicas, ao que Santos e Gamboa (2013) chamarão de "dicotomia epistemológica". O antagonismo imposto sobre as duas abordagens pode, em um primeiro momento, parecer uma discussão rasa, limitando o debate aos aspectos técnicos, contudo, um olhar cuidadoso nos conduz a um conhecimento mais amplo sobre os paradigmas que historicamente sustentam as pesquisas científicas lidas como dominantes, as ciências físicas em sobreposição às ciências sociais. Tal supremacia é evidenciada por meio do paradigma positivista que defendia o uso dos métodos comuns às ciências físicas para uma investigação da vida social humana com ênfase sobre a mensuração de dados:

> O positivismo impunha um conceito de ciência centrado na acumulação de dados quantificáveis suscetíveis de atos de verificação imediata, por meio de evidências observadas e/ou estatísticas. O positivismo que tomou vida nas ciências sociais e que até hoje continua dominando o imaginário da pesquisa científica nessa área, ignorou tudo o que significa produção teórica, ideias, modelos e reflexões. (Rey, 2005, p. 01)

[1] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. carol.delfino.santos@gmail.com
[2] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. siqueirasedu@gmail.com
[3] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. glauciasilvasantos44@gmail.com
[4] Doutorando do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. guersonbarros@gmail.com
[5] Doutoranda do PPGHCA da Universidade do Grande Rio. pjllneto@gmail.com

A esse respeito, Comte, fundador da filosofia positivista, concebia a necessidade da implementação de uma ciência da sociedade para o desenvolvimento do progresso ordenado a partir do controle. Tal filosofia defende ainda que os objetos sociais e os objetos físicos deveriam ser tratados de maneira similar, igualando metodologicamente as ciências físicas às sociais, em especial no que se refere à neutralidade prevista à figura do pesquisador, isento, pois, de julgamentos acerca do seu objeto de estudos. Silva (2013) dá ênfase ao lugar de não neutralidade do pesquisador que se propõe a investigar a partir de uma perspectiva qualitativa:

> De acordo com estas metodologias, o investigador não é um mero relator passivo e distante, que *lê* [grifo do autor] a realidade de fora e procura, com neutralidade ou isenção, fazer interpretações. Ele é um participante na vida dos sujeitos que investiga, de modo a apreender e reconstruir o sentido que dão ao seu cotidiano. Essa reconstituição do real, criticamente elaborada, permite obter uma compreensão mais plausível da ação humana porque congruente com a visão dos atores sociais. (Silva, 2013, p. 17)

A objetividade implícita à pesquisa social, tal como previsto no positivismo, não dialoga com aspectos pertinentes às metodologias qualitativas de investigação em razão do seu teor descritivo e interpretativo. A legitimação dos métodos qualitativos implicou a adoção de aspectos positivistas sob forma de validação, contudo, trouxe a perda de criticidade. Jarry (2007), importante teórico do campo das pesquisas de cunho social, alerta-nos a esse respeito: "A importação de critérios positivistas de validade para ser aplicados na pesquisa qualitativa não é apenas injustificada do ponto de vista científico, mas também é inadequada para o tipo de conhecimento produzido por essa perspectiva" (Jarry, 2007, p. 102). As imposições positivistas não coadunam com a essência da etnografia, pois esta implica em um estudo das experiências humanas a partir de uma observação atenta e minuciosa sobre um fenômeno e as nuances advindas deste, por vezes, não havendo possibilidades nem sentido para uma mensuração. Em etnografia, os dados são importantes, mas não falam por si só. Para uma maior compressão da vasta complexidade presente na realidade importa a forma como são elaborados em meio à população pesquisada.

Historicamente a etnografia surge em meio às pesquisas antropológicas, tendo sido, pois, adotada posteriormente por diferentes áreas que desenvolvem estudos qualitativos com grupos de pessoas com vistas a investigar aspectos de cunho social. É nesse contexto que a etnografia por seu caráter observador, dentre outros instrumentos que a sustentam, nos parece uma importante metodologia capaz de promover uma maior compreensão sobre a realidade dos sujeitos sociais, metodologia essa a ser tratada em suas especificidades no presente artigo.

Em decorrência da sua origem no campo da Antropologia, nos questionamos se é possível pensar a etnografia enquanto viés metodológico no desenvolvimento de pesquisas que se debruçam a pensar as relações sociais construídas no universo escolar, *lócus* das nossas investigações científicas. Assim, o trabalho em questão concentra-se na pesquisa etnográfica como importante subsídio metodológico para uma maior compreensão do universo educacional, considerando aspectos do cotidiano escolar como objeto de observação.

A pesquisa é orientada a partir da seguinte questão norteadora "É possível pensar a etnografia enquanto viés metodológico no desenvolvimento de pesquisas que se debruçam a pensar as relações sociais construídas no universo escolar?". No exercício de refletir sobre os problemas impressos a partir da questão apresentada, elencamos como objetivo principal analisar a relevância da abordagem etnográfica em pesquisas no campo da educação, nos utilizando como importante referencial teórico os estudos apontados por André (2001).

O texto estrutura-se a partir de uma descrição sobre a proposta metodológica, tratando especificamente de questões conceituais, histórico, métodos e instrumentos que se articulam à proposta. Posteriormente contempla análises sobre a aplicabilidade da etnografia nos estudos relacionados à educação e, por fim, apresenta uma pesquisa realizada em uma escola ancorada nas contribuições da metodologia em pauta.

Bases da abordagem etnográfica

Etimologicamente a palavra etnografia decorre de dois vocábulos de origem grega: *ethnos*, que representa povo, e *graphein*, que significa escrita, descrição, ou mais especificamente, estudo descritivo, construindo, portanto, a ideia de *estudo descritivo de um povo*. Refere-se, pois, a uma metodologia adotada para analisar como um dado grupo se organiza em suas peculiaridades, sua cultura, como se comportam em diferentes contextos, como manifestam costumes e crenças e como seus rituais são construídos e por vezes, repassado geração a geração.

A etnografia caracteriza-se como uma metodologia inserida na pesquisa qualitativa e compreende a observação e descrição das experiências sociais e culturais dos sujeitos a partir de suas próprias perspectivas tendo como objetivo uma leitura mais ampla sobre o real. Os hábitos e práticas próprias das culturas dos atores observados são descritos de forma contextualizada aos significados.

Em *Interpretação das Culturas,* Geertz (2008), importante antropólogo, conceitua a cultura como uma construção social, dando um caráter investigativo em torno das experiências do homem. Para uma maior compreensão sobre cultura, à luz das análises do antropólogo, partimos do pressuposto tecido e inspirado por Max Weber onde Gueertz acredita que:

> O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. (Geertz, 2008, p. 04)

O olhar voltado para as dinâmicas apresentadas pelos sujeitos é uma das marcas da etnografia que objetiva ainda compreeender não apenas os sentidos, mas a construção dos sentidos que traz sustentação às culturas dos povos observados. Trata-se de uma observação sobre os costumes, rituais, linguagens e códigos de interpretação da realidade vivida, tendo como ideia central colher dados capazes de ilustrar um contexto. Daí a observação direta e interação sobre/no campo de pesquisa oportunizar uma aproximação do pesquisador a perspectiva dos atores sociais.

A imersão no campo não é capaz de trazer garantias de uma fiel transcrição da realidade em função da subjetividade presente no fazer do pesquisador e no falar e agir dos sujeitos em observação, embora pretenda identificar e desvelar as especificidades ineretentes à um grupo. A interpretação sociocultural sobre o fenômeno observado está condicionada aos "interesses e valores em jogo" (Silva, 2013, p. 11), não havendo margens para um campo de neutralidades.

No que se refere à experiência de pesquisa *in lócus*, a metodologia prevê que o investigador se insira no universo a ser pesquisado, aproximando-se sobremaneira das práticas sociais exercidas pelos sujeitos observados, captando os significados por eles atribuídos, bem como sua identidade cultural. A experiência de imersão se dá por um significativo período de tempo e impõe alguns cuidados, tal como a necessidade de se posicionar como um estrangeiro, vendo a partir de uma distância e também como quem está inserido naquele contexto. A permanência no campo e a consequente familiaridade com o local e sujeitos requer uma costante atenção para não se debruçar sobre o exótico, nem tão pouco banalizar o cotidiano observado.

Tal concepção faz alusão ao início da implementação da prática, historicamente experienciada pelo antropólogo Bronislaw Malinowski, reconhecido academicamente como um dos fundadores da Antropologia Social, e demais estudiosos desse campo no início do século XX. Os marcos instituídos pela antropologia do século XIX intentavam pensar historicamente como alguns povos alcançaram o *status* de civilização, dentro de uma concepção eurocêntrica sobre civilidade, enquanto outros ainda se mantinham na condição de selvagens. Tais estudos concetravam-se sobre os relatos de viajantes como missionários e demais expedicionários. As gerações de antropólogos que os sucederam, apresentavam uma contrarresposta a essa forma de estrututar os estudos sobre o homem em coletividade, passando a integrar as expedições científicas e conhecendo de perto os ditos povos primitivos.

É nesse contexto que, a partir do ano de 1914, o jovem polonês Malinowski, então doutorando de antropologia na Inglaterra pela London School of Economics, se insere nas expedições científicas e defende a pesquisa de campo como um importante instrumento de investigação. Da experiência construída nas ilhas Trobbiand, nasce sua primeira monografia *Argonautas do Pacífico Ocidental*, em 1922. O trabalho inaugura a primeira formulação do que seria o método etnográfico. A imersão no campo por longo período permitiu ao antropólogo conhecer o que chamou de "ponto de vista do nativo". Uriarte (2012), apresenta algumas contribuições a respeito das implicações advindas das mudanças na antropologia, com consequente formulação da etnografia:

> Podemos deduzir facilmente que, ao conviver com os nativos e lhes conceder a palavra sobre si mesmos, a Antropologia do século XX foi se tornando cada vez menos etnocêntrica, ou seja, o discurso sobre o Outro – que é a Antropologia – deixou de ser centrado na sociedade do pesquisador e passou a ser relativizado com a vivência entre os nativos e sua visão deles mesmos. A Antropologia do século XX é, pois, o fruto de seu método, um método que surgiu de forma não planejada, que não foi o resultado de uma crítica teórica, mas de um descobrimento fortuito da importância de conviver e ouvir aqueles que pretendemos entender. Com o novo método, o seu objeto mudou: de *tribos*, *índios*,

> *aborígenes*, *bosquímanos*, *silvícolas*, *esquimós*, *primitivos* passamos a nos interessar nas sociedades humanas, todas e qualquer uma delas ("atrasada" ou *adiantada*, ocidental ou oriental, *moderna* ou *tradicional* [grifos do autor], o bairro vizinho, a comunidade tal, a favela tal, as torres tal). O quê nos interessa dessas sociedades? Sua Alteridade, sua singularidade, a sua outredade, o que faz essas sociedades serem o que são. O método etnográfico consiste num mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender. (Uriarte, 2012, pp. 4-5)

A utilização do método etnográfico para estudo das formas de vivência dos grupos humanos aproximou os antropólogos do século XX de uma melhor compreensão da realidade, passando a defender a pesquisa de campo como um meio importante para o entendimento da experiência humana. Na década de 1920, via sociólogos da Escola de Chicago, a etnografia em seus métodos sofre adaptações passando a ser uma metodologia adotada não apenas para o estudo de povos "primitivos", mas para o estudo de grupos sociais pertencentes a um tempo moderno. Esse movimento de adoção e adaptação metodológica alcança outras áreas do conhecimento, inclusive, o campo da educação. Dessa forma, pesquisas educacionais passam a ser desenvolvidas utilizando-se da etnografia para uma compreensão sobre os fazeres experienciados dentro da escola.

Usos e desusos da etnografia em pesquisas no campo da educação

De acordo com Minayo (1994), o conceito de metodologia compreende:

> Mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, (a metodologia) indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico. A metodologia não só contempla a fase de exploração do campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada no campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados. (Minayo, 1994, pp. 42-43)

Dessa forma, inferimos que a metodologia cumpre um amplo papel no desenvolvimento da pesquisa científica, requerendo um planejamento formal que vai desde a opção pelo método para coleta de dados à formulação de ideias sobre como tais dados serão analisados. Um dos erros do pesquisador apontados por Mattos (2011) é a ausência de um conhecimento amplo no que se refere ao uso da metodologia. Ressalta-se que, tal como na antropologia, a fundamentação nos conhecimentos teórico-acadêmicos são condição essencial para o desenvolvimento das observações no campo escolhido para a realização da pesquisa.

Concomitante à questão apresentada sobre ser possível o uso da etnografia em pesquisas educacionais, a crítica tecida pelo autor supracitado aponta como importante demanda a necessidade de um olhar atento sobre as questões metodológicas. Dentre as demandas apresentadas, identificamos como relevante o envolvimento do pesquisador no cenário em que o estudo está sendo desenvolvido e consequentemente junto aos sujeitos envolvidos, tendo como importantes recursos a observação, entrevistas, registros em áudio e vídeo, com possibilidade de

transcrição e outros. O contato direto com o professor em exercício de trabalho, bem como com os demais sujeitos da pesquisa, oportuniza ao pesquisador o acesso a importantes instrumentos de coleta de dados em etnografia, visto refletirem parte da dinâmica em sala de aula. (André & Ludke, 1986).

O uso da abordagem etnográfica no desenvolvimento de uma pesquisa implica na escuta aos sujeitos sobre seus modos de vida, sobretudo, sobre seus modos de ser e estar. Trata-se, portanto, de narrativas sobre si. Cumpre salientarmos que, embora a etnografia intente captar a realidade, o corpo teórico vai nos afirmar que a observação realizada consiste na captação de elementos fragmentados impactados, por exemplo, pela presença do próprio pesquisador, além de outras questões ao entorno. Portanto, o compromisso em buscar manter na íntegra as vivências observadas em campo referem-se não apenas a um desafio, mas como uma possível utopia, dadas as subjetividades presentes também do olhar do pesquisador.

Uma das justificas para o emprego da metodologia em questão refere-se à possibilidade de as pesquisas sobre o cotidiano oportunizarem a elucidação de histórias e contextos de vida tradicionalmente não ditos, além de se aproximarem de uma representação mais fidedigna dessa realidade. Para a transcrição desse movimento experienciado pelos sujeitos, não cabe apenas uma descrição do ambiente, é preciso haver uma articulação junto à teoria. Para Uriarte (2012), a teoria tem um importante papel junto ao método etnográfico:

> A teoria e a prática são inseparáveis: O fazer etnográfico é perpassado o tempo todo pela teoria. Antes de ir a campo, para nos informarmos de todo conhecimento produzido sobre a temática e o grupo a ser pesquisado. Em campo, ao ser o nosso olhar e o nosso escutar, guiado, moldado e disciplinado pela teoria, ao voltar e escrever, pondo em ordem os fatos, isto é, traduzindo os fatos e emoldurando-os numa teoria interpretativa. (URIARTE, 2012, p. 11)

Embora entenda que o campo não está condicionado à teoria, o apreço pela fundamentação teórica constitui-se como um eco nos discursos antropológicos, utilizados muitas vezes para sustentar à crítica do uso da etnografia por outras ciências. No campo da educação, o estudo etnográfico considera aspectos que possibilitam a compreender a escola e o seu complexo universo para além do explícito nos programas oficiais que delineiam os currículos e práticas docentes. Uma leitura sobre o contexto local e sociopolítico, bem como a dimensão histórica sobre a comunidade se faz necessário para a (re)formulação de práticas mais inclusivas em relação aos alunos que não se apresentam alinhados aos padrões sociais. Nesse enredo, a etnografia vem contribuindo para o estudo dos saberes docentes, apresentando como foco a prática, via cotidiano escolar, temática cara as nossas reflexões.

O método etnográfico ao ser adotado em pesquisas no campo da educação oportuniza-nos identificar que a experiência docente apresenta inúmeras possibilidades de condução do trabalho pedagógico, cujas escolhas que motivam seu fazer são fundamentas com base em saberes construídos a partir da experiência na sala de aula, além de saberes acumulados via formação ao longo da carreira docente. Assim, a reformulação dos cursos de formação docente não deve estar desarticulada de um debate que inclua as demais condições de desenvolvimento das práticas ministradas no ensino público.

Estudos que se debruçam a discutir os caminhos da pesquisa científica em educação ressaltam a incidência do uso dos instrumentos etnográficos no processo de ida a campo, sendo necessário, contudo, ressalvas e critérios teóricos na adoção da metodologia. A observação participante, a entrevista, história de vida, questionários, são alguns dos instrumentos amplamente adotados, somando-se a eles o uso de meios tecnológicos para a produção de vídeos e áudios.

Observamos ainda a amplitude das formas de análise dos dados coletados previstas pela metodologia, a saber, análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica. Para o tratamento das narrativas livres ouvidas no cenário escolar, destacam-se as análises sociolinguística, que, "geralmente associadas às interações de sala de aula, pertencem a um grupo raro que quase sempre respeita as análises culturais e os processos analíticos indutivos, desenvolvendo relatórios e descrições etnográficas" (Mattos, 2011, p. 13).

Para Mattos (2011), o uso da etnografia vem acompanhado de alguns equívocos teórico-conceituais. O (des)uso aleatório dos instrumentos é uma das razões que faz com que muitos antropólogos reivindiquem a prática etnográfica apenas por esse campo de pesquisa, tal como posicionamento defendido por Uriarte (2012):

> Nem todos podem ser etnógrafos. Há de haver uma formação teórica em antropologia. A etnografia é o método da antropologia e é conhecendo o que é esta disciplina e pelo que tem passado é que podemos efetivamente entender em que ela consiste. (Uriarte, 2012, p. 11)

A ausência de uma familiaridade com a metodologia em questão faz com que o pesquisador leve a campo outros equívocos, segundo o autor. A partir da fase de coleta de dados, o processo de análise também requer alguns critérios e cuidados. O lugar de protagonismo do sujeito participante não pode ser camuflado frente à postura de falante do pesquisador, que, por sua vez não deve ignorar o fato de sua escrita tratar-se de um trabalho que remete ao que observou no campo, a partir da elucidação do sujeito da pesquisa. Há uma tênue linha na relação entre sujeito pesquisador e sujeito da pesquisa, muito embora, a etnografia proponha que o segundo seja agente atuante e não objeto.

Mattos (2011) ressalta ainda que a etnografia deva ser empregada por aqueles que enxergam um problema de ordem social e intente pesquisar a respeito:

> Buscando responder à pergunta - Quem pode fazer etnografia? -, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está *caindo mal* [grifo do autor] para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer pesquisa etnográfica. Como fazê-la? Só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único. (Mattos, 2011, p. 31)

A etnografia, tal como outras metodologias, tem por objetivo lançar luz sobre experiências não documentadas, não instituídas, não oficializadas. A tônica é dada às vozes de uma minoria silenciosa, e por vezes, silenciada. Não por acaso pesquisas em educação venham sendo estruturadas a partir da etnografia. Garcia (2001) dedicou-se a analisar dissertações e teses com abordagem metodológica centrada na etnografia, desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das universidades brasileiras. A pesquisadora tratou de identificar ainda formas como as quais a etnografia vem sendo incorporadas as pesquisas educacionais no Brasil.

A experiência de pesquisa em educação a partir do método etnográfico

Para uma análise sobre o emprego da etnografia, elegemos uma pesquisa para identificar a viabilidade de interlocução entre a metodologia em estudo e a educação. Trata-se de uma dissertação de mestrado realizada em uma escola pública municipal em Duque de Caxias, localizada em região periférica no estado do Rio de Janeiro, Brasil.

A pesquisa apresentou-se como observacional qualitativa, apoiando-se nos estudos etnográficos. A primeira fase consistiu em um estudo bibliográfico que compôs o referencial teórico. A segunda fase consistiu na pesquisa de campo com a observação de uma turma do primeiro segmento do ensino fundamental, um total de 40 alunos entre 9 e 14 anos, bem como uma roda de conversa envolvendo os mesmos. Foram entrevistados ainda um responsável por aluno e três profissionais da educação eleitos por amostragem intencional, ou também identificada como amostragem por julgamento, que se refere a uma amostra não probabilística, cujo objetivo consistiu em identificar a intenção dos sujeitos pesquisados em seus fazeres. Assim, entrevistamos uma diretora, uma professora e uma merendeira/cozinheira. Todas apresentavam amplo conhecimento sobre a comunidade local e experiência de vida dos alunos.

O uso da abordagem etnográfica nesta pesquisa, especificamente, articulou-se aos estudos sobre identidade e diversidade, visto que se utilizou de um aprofundamento teórico sobre o multiculturalismo, conceito originalmente discutido nos Estados Unidos partindo de questionamentos sobre a representatividade dos alunos oriundos das camadas minoritárias nos currículos das universidades.

Dada a justificativa apresentada na pesquisa em pensar de que forma as culturas dos alunos oriundos das camadas populares se faz presente nas escolas públicas e de que maneira essas são legitimadas no espaço escolar, uma análise a partir da perspectiva multicultural se revelou como propícia ao estudo. Nesse contexto, a prática de observação *in lócus* inerente ao método etnográfico foi adotada como importante procedimento de análise da realidade, juntamente com o recurso da entrevista realizada com os sujeitos sociais que fazem parte da comunidade escolar.

A escolha pelo método em questão encontrou como limite a inviabilização da prática de generalização dos dados coletados, contudo não se configurou como um entrave, visto que o estudo não apresentou como intenção a quantificação de práticas.

A pesquisa apresentou como principal objetivo investigar os limites e as possibilidades encontrados pela escola em relação à valorização das experiências extraescolares dos alunos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n 9394 (1996). Em consonância ao objetivo geral, foram identificados os seguintes objetivos específicos: Investigar como as culturas, trajetórias e experiências dos diferentes sujeitos podem contribuir na organização de um currículo que atenda às demandas os alunos oriundos da escola pública sem, contudo, deixar de ampliar os conhecimentos para além do que estes já sabem, estando de fato a serviço da emancipação social; Ressignificar o currículo escolar a partir das contribuições advindas do olhar da comunidade local; Estreitar as relações entre escola e comunidade através do viés do diálogo; Investigar a realidade socioeconômica dos alunos, bem como as desigualdades sociais presentes.

A ênfase dada ao currículo escolar, bem como seu caráter excludente justifica-se pela preocupação manifestada em relação aos alunos socioeconomicamente desfavorecidos, e/ou que apresentem marcas identitárias historicamente subalternizadas em nossa sociedade, a saber não brancos, não héteros, não cristãos. Tal exercício pauta-se a partir da necessidade e urgência em buscarmos alternativas de superação às formas monoculturais que a sociedade impõe aos indivíduos, ignorando suas experiências culturais como um importante elemento da diversidade.

O trabalho em campo revelou que o currículo oficial, tal como encontra-se instituído e implementado subalterniza as diferenças ao invés destas serem notoriamente legitimadas nas escolas. Ressaltamos, contudo, que as narrativas apresentadas pelas educadoras revelam que sua atuação em sala de aula se volta para o cotidiano das crianças por elas atendidas, em especial, quanto ao fator socioeconômico. Salientamos que também estas professoras fazem parte de uma maioria pobre, tal como o grupo de alunos matriculados em suas unidades, com uma maior identificação sobre esse aspecto.

Os dados apontam para a necessária interlocução entre o currículo oficial e aspectos inerentes às culturas dos alunos, diálogo esse já promovido pelas educadoras entrevistadas, cujas narrativas revelam uma atenção sobre o contexto econômico dos alunos, bem como sobre suas marcas identitárias.

Considerações finais

A opção pela abordagem etnográfica em pesquisa no campo educacional implica a implementação de ajustes para o desenvolvimento do estudo na sala de aula. A etnografia em educação contribui para uma maior compreensão dos processos constitutivos da escola, ajudando a desvelar suas dinâmicas e nuances. O método possibilita ainda ao pesquisador lançar olhar sobre questões pertinentes ao universo educacional, levando-o a refletir sobre as complexidades presentes nesse espaço.

O estudo bibliográfico, somado à análise de importantes trabalhos etnográficos sobre a educação, mais especificamente sobre a escola e seus sujeitos sociais, aponta que a etnografia se revela como uma importante metodologia para o desenvolvimento de pesquisas sobre o cotidiano

e os fazeres que decorrem desse. Entretanto, ainda observamos conflitos quanto a sua aplicabilidade, onde uma corrente de antropólogos reivindica para si o uso exclusivo da etnografia.

Assim, com vistas a não banalização dos instrumentos inerentes à metodologia em pauta, inferimos a necessidade de um aprofundamento teórico por parte dos pesquisadores não pertencentes ao campo da antropologia ao optarem por adotar a etnografia enquanto método científico.

Concluído o desenvolvimento do estudo, consideramos que a aplicabilidade da etnografia em pesquisas voltadas para a educação é possível e pertinente, contudo, o seu uso implica ao pesquisador realizar as devidas adaptações no que se refere à adoção de técnicas e métodos, adequando-os ao objeto de estudo. Os estudos apontam que o uso da etnografia vem sendo amplamente empregado em pesquisas educacionais, sendo, contudo, inferido que algumas adaptações à metodologia são adotadas no processo de captação da presente metodologia.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de (2001, Julho). Pesquisa em educação: Buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa.* Número 113. (pp. 51-64). Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113

ANDRÉ, M. E. D. A. de, & LUDKE, M. (1986). *Pesquisas em Educação*: *Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU.

CASTRO, C. de M. (2006). *A prática da pesquisa* (2a ed.). São Paulo: Pearson, Prentice Hall.

GARCIA, T. M. F. B. (2001). ***Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: Um balanço de teses e dissertações (1981-1998)*** **(**Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

GUEERTZ, C. (2008). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

LEI N. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

MATTOS, C. L. G. de (2011). Estudos etnográficos da educação: Uma revisão de tendências no Brasil. In MATTOS, C. L. G., Castro, P. A. de. (2011) *Etnografia em Educação: Conceitos e Métodos.* (pp. 25-48) Campina Grande/PB: EDUEPB. Recuperado de http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf

MINAYO, M. C. de S. (1994). *Pesquisa Social*: Teoria, método e criatividade (20a ed.). Petrópolis/RJ: Vozes.

REY. F. G. (2005) *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

SANTOS, J. C. F. dos, & BAMBOA, S. S. (2013). *Pesquisa Educacional: Quantidade-qualidade* (8a ed.). São Paulo: Cortez.

SILVA, E. A. da. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*. Volume 12. (pp. 77-99). Recuperado de https://journals.openedition.org/ras/740 doi.org/10.4000/pontourbe.79

URIARTE, U. M. (2012) O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe: Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*. Número 11. Recuperado de https://journals.openedition.org/pontourbe/300 doi.org/10.4000/pontourbe.300

ZIBETTI. M. L. T. (2005) *Saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: Um estudo etnográfico* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17122005-162957/publico/TeseMarliZibetti__pdf.pdf

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: UMA PROPOSTA PARA O APRENDIZADO E A PESQUISA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL

Ana Lúcia Farias da Silva[1]

Introdução

O tema dessa pesquisa diz respeito ao universo da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre o uso de recursos tecnológicos e da escrita no meio digital em tempos de cibercultura. A minha área de interesse enquanto pesquisadora é a de Linguagens e Letramentos, mediados pelas TDIC. Tal interesse surgiu desde 2014, quando iniciei o Mestrado Profletras na UFRRJ, interagindo com algumas disciplinas do curso, como Tecnologia na Educação e usos das TDIC.

O conhecimento obtido e as trocas de saberes durante esse período, modificaram completamente meu olhar para o trabalho pedagógico, junto às turmas de EJA, que são classes caracterizadas fundamentalmente pela heterogeneidade, diversidade e saberes múltiplos.

Os jovens e adultos da EJA, até então, ainda sofrem com um currículo da área de Linguagens estreito, pouco atrativo e distante das realidades de cada comunidade de alunos inseridos nessa modalidade de ensino. Ademais, a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que é o atual documento brasileiro curricular normativo, trata da Educação Básica, isto é, da Educação Infantil até o Ensino Médio Regular.

Entretanto, na mesma BNCC não existe, até então, qualquer diretriz curricular para a EJA, nem mesmo acerca das aprendizagens mínimas a que todo e qualquer estudante deve ter direito, que é um dos pilares fundamentais postulados pela Base. Diante disso, ao não contemplar a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC traz à discussão um velho problema acerca de que tipo de currículo deveria ser pensado para a EJA, nesses tempos de ampla divulgação tecnológica e cultura digital.

Na EJA, sabe-se que a miscigenação cultural é evidente e, em função disso, o currículo deveria propor uma articulação de saberes dos diferentes sujeitos, cuidando das muitas realidades que precisam ser conhecidas em sala de aula, porém, atentando para não reforçar as desigualdades presentes na sociedade. Nessa perspectiva, conforme afirma Barcelos (2012), a modalidade de ensino da EJA não pode ser exclusivista, mas, de fato, precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando, assim, as diferentes dimensões e possibilidades do humano.

[1] Graduação e Licenciatura em Letras pela UERJ; Especialização em Língua Portuguesa e Mestrado pela UFRRJ; Professora Docente I de Língua Portuguesa Efetiva da SEEDUC/ RJ; Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. E-mail: analufariasalfa@yahoo.com.br; CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/5797862752874773; ORCID https://orcid.org/0000-0003-1371-1365

Nessa visão, é necessário considerar que se os jovens e adultos atualmente fazem parte de uma significativa realidade nas escolas brasileiras, logo, faz-se necessária uma reflexão para se compreender as razões pelas quais em sua organização, a BNCC não considera as particularidades desses jovens, já que só na introdução do documento menciona a diversidade.

Para respaldar a Educação de Jovens e Adultos até hoje, no Brasil, o que temos como referencial é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 E Resolução CNE/CEB 1/2000).

Em contrapartida, a BNCC só define o currículo do Ensino Regular, deixando uma lacuna em aberto quanto à definição do que se deve considerar para o trabalho pedagógico em sala de aula com os jovens e adultos. Enfim, a BNCC deixaria a ideia subentendida de que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos deva seguir os mesmos propósitos do Ensino Regular.

Então, uma vez que se assume a hipótese de se estender à EJA o mesmo currículo do Ensino Regular, nos deparamos com a emergente necessidade de propor adaptações a este currículo, de modo a permitir uma aprendizagem que faça um maior sentido para os jovens e adultos, ofertando, inclusive, um ensino, tal qual a própria BNCC prevê, com o desenvolvimento de competências e habilidades para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Dentre as dez (10) competências gerais da Base Comum Curricular, uma se reporta diretamente ao momento atual da sociedade da informação e do conhecimento: a competência cinco (5). Tal competência destaca a cultura digital, que se faz presente no tema deste projeto de pesquisa, considerando que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos estão largamente inseridos na cibercultura, seja como nativos ou migrantes digitais, no caso dos mais novos, adolescentes e aqueles já adultos ou idosos.

Diante desse quadro, como a própria BNCC contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais (competência 5), é viável se admitir, por exemplo, que com advento das TDIC, a relação TDIC – Educação tende a mudar, pois o professor, pode apoderar-se das TDIC, no sentido de utilizá-las na própria aprendizagem, na prática pedagógica, refletindo, inclusive, sobre seus usos e o quê de fato esses usos das TDIC na educação pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo na EJA.

Segundo Dencker (2013, p.69), "é fundamental que se tenha em mente que não existe pesquisa sem teoria", ou seja, a teoria é o pilar de sustentação dos argumentos, os quais serão testados na pesquisa. Então, como pretendo desenvolver uma pesquisa- ação, em classes de EJA, esse projeto se articula diretamente com minha prática pedagógica, já que atuo em classes de EJA há um bom tempo. Outro fator determinante e articulador da teoria com a prática nesta pesquisa, é a real possibilidade de introduzir, responsavelmente, o uso das TDIC no contexto da EJA, nas aulas de Língua Portuguesa.

Soma-se a isso, a busca por realizar uma investigação, a fim de, nessas turmas, trazer à reflexão sobre como desenvolver competências discursivas mais proficientes, mediadas pela inserção de recursos digitais.

Justificativa

A primeira razão de ser deste projeto de pesquisa dá-se ao fato de que ele é fruto de 20 anos de experiência no magistério. O interesse pelo tema do projeto de pesquisa aqui descrito, parte da minha vivência como docente em classes de Educação de Jovens e Adultos, e da necessidade de buscar, dentro do estudo de línguas, formas de ensinar que respeitem, valorizem e se apropriem dos saberes na EJA, levando ao desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, diante do momento atual da cultura digital.

Além do mais, a relevância deste trabalho reside no fato de que, conforme afirmou Santos (2015), as tecnologias não se limitam apenas a instrumentos ou artefatos digitais, pois possuem inúmeras facetas, como alterar a forma de se comunicar, conceber e interagir com a realidade, já que cooperam como instrumentos estruturantes das nossas atividades cotidianas.

Sendo assim, desenvolver uma investigação cujo tema se reporta às práticas de linguagem imersas neste contexto contemporâneo da cibercultura, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do letramento digital, intensifica a necessidade de se contribuir com estudos que contemplem o uso de tecnologia no espaço educativo, para que, alunos de uma modalidade de ensino tão negligenciada, há tempos, pelas políticas públicas educacionais, como a EJA, possam desenvolver competências, a fim de promover a apropriação, de forma crítica e segura, dos recursos disponíveis na internet, por meio das TDIC.

Outra justificativa da relevância dessa pesquisa é conceber que contribuir para desenvolver o letramento digital, inserindo-o no contexto educacional da sala de aula e para além dela, é dar acesso ao educando para participar das práticas sociais vigentes, nesse momento de intensa cultura digital, em que as transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, é crucial que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Assim, é preciso formar cidadãos críticos, cada vez mais preparados para a emancipação política e social na nossa atual sociedade da informação, cujo acesso democratizado, universal e global à informação e ao conhecimento, se dá, primordialmente, através dos meios de comunicação e ferramentas tecnológicas.

Diante disso, corrobora-se a importância desta pesquisa, que pretende trazer uma investigação contextualizada e atual, sobre a Educação de Jovens e Adultos, o uso de ferramentas digitais no ambiente escolar e a promoção do letramento digital, no sentido da partilha e promoção de um saber, isto é, uma nova contribuição para a ampliação do conhecimento a respeito do tema.

Enunciado do Problema

Diante dos argumentos anteriormente apresentados, formulou-se o seguinte problema a ser investigado: como e em que medida o uso de recursos tecnológicos e da escrita no meio digital, em tempos de cibercultura, pode contribuir para o desenvolvimento das práticas de linguagem, de forma objetiva, na modalidade de ensino de Jovens e Adultos?

Parte-se da hipótese de que os jovens e adultos poderiam participar de maneira mais crítica e ética das práticas sociais da cultura digital, com o uso de recursos tecnológicos, incorporados às aulas de Língua Portuguesa. Outra hipótese reside na ideia de que mobilizar práticas de cultura digital em diferentes linguagens, gêneros, mídias e ferramentas digitais seria importante para expansão e produção de sentidos no processo de compreensão e produção dos alunos.

Objetivos

Objetivos gerais: Analisar o projeto político pedagógico escolar quanto à previsão, sugestão de uso das TDIC nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores, analisar os impactos desse uso, analisar a relação entre o desempenho escolar e o uso da tecnologia, analisar o papel desempenhado pelo professor na mediação tecnológica e analisar os efeitos educacionais diante da adoção das TDIC no contexto da sala de aula da EJA.

***Objetivos específicos*:**

I. Compreender o perfil do educando da EJA, conhecendo sua história, sua cultura e costumes e investigar o grau de acesso e interação com os recursos digitais.

II. Detectar possíveis necessidades de aprendizagem para o desenvolvimento do letramento digital;

III. Desenvolver alternativas de aprendizagem, mediadas pelo uso das TDIC, entre o Docente de Língua Portuguesa, enquanto mediador do conhecimento e os sujeitos da EJA.

IV. Estimular o desenvolvimento da competência leitora e linguístico-discursiva que dialoguem com as perspectivas contemporâneas relativas ao mundo do trabalho, utilizando para tal fim, material com acervo textual próprio desse contexto, sobretudo coletânea de textos que façam sentido para o aluno da EJA, incluindo textos multimodais, hipertextos, ferramentas de interatividade que interajam com o ambiente social em que eles estão inseridos.

V. Validar as subjetividades, os conhecimentos prévios e identidades plurais do sujeito da EJA, premissas fundamentais para um Ensino com inclusão tecnológica e uma Escola com partilha de saberes digitais, colocando-os no centro do processo de ensino e aprendizagem e rejeitando toda forma de discriminação ou silenciamento dos sujeitos pertencentes às classes da EJA (há tempos ignorados pelo Estado e pela sociedade).

VI. Produzir um material didático, no formato de Sequência Didática, a partir da coletânea de atividades propostas durante este estudo e textos, sejam eles do gênero oral ou escrito, produzidos pelos próprios alunos da EJA, em ambientes digitais, com o uso de ferramentas de interatividade,

em momentos de interação nas aulas de Língua Portuguesa, com planejamento didático aplicável e pré-estabelecido durante dois semestres.

Metodologia

A investigação se dará, inicialmente, através das análises do último currículo oficial de Língua Portuguesa e Linguagens para a EJA, da Rede Estadual ou Municipal de São Paulo e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois, este último, é o atual documento curricular normativo no Brasil, que reforça a necessidade de se usar bem e adequadamente a tecnologia, conforme indica a competência de número cinco (5), que trata sobre cultura digital.

Ainda, a investigação prosseguirá considerando os registros sobre o conteúdo e recursos utilizados para as aulas nos planejamentos dos professores regentes da disciplina de LP da modalidade de Jovens e Adultos, assim como a participação nas aulas, durante dois (2) semestres por parte do pesquisador, com autorização prévia da Escola selecionada e seus atores envolvidos na pesquisa.

A metodologia escolhida é a pesquisa-ação, que englobará primeiramente a análise de corpus, resultante das ações, registros e participações anteriormente descritas. Esta análise levará em consideração o produto final obtido da aplicação de todos os materiais e instrumentos pré-estabelecidos, dentre eles, questionários, enquetes, diário de relatos pessoais, que serão desenvolvidos em interação entre o Professor-Orientador e o doutorando, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma Escola Pública, num município de São Paulo, ainda a ser escolhido.

Após todos os resultados de cada etapa de aplicação dos instrumentos acima, será realizada a análise estatística dos dados, a posterior organização dos mesmos, para que se registrem as considerações necessárias sobre as hipóteses relacionadas ao problema desta pesquisa.

Posto isso, ao final dessa etapa, pretende-se registrar as conclusões que surgirão neste estudo, a partir das avaliações dos resultados obtidos na pesquisa, com o intuito de contribuir para a elaboração de novos recursos e materiais pedagógicos, produzidos para os sujeitos da EJA, advindos de momentos de interação reais na sala de aula, previstos no corpo deste projeto. E esse material, o produto final, resultante do processo de pesquisa-ação, abriria um espaço de diálogo, relevante e produtivo, para outras abordagens e olhares voltados a novas práticas docentes na EJA, na área de Linguagens, na perspectiva do letramento digital.

Fundamentação Teórica

A pesquisa-ação, escolhida para desenvolver esta investigação, pode ser definida, de acordo com Thiollent (1985, p. 14):

> como um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A justificativa principal para a seleção deste tipo de pesquisa, chamada pesquisa-ação, está relacionada ao fato de possibilitar que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Assim, é através da pesquisa-ação que o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações.

Conforme afirmam Borba; Almeida e Gracias (2018), o pesquisador, seja iniciante ou não, este nunca está sozinho numa pesquisa, pois ele se apropria da escuta da literatura e de referenciais teóricos, entrelaçando-os com a metodologia e os dados produzidos. É nesta perspectiva que este trabalho vai se desenvolver, sob a forma da pesquisa-ação.

Além do mais, a pesquisa terá como eixo norteador os estudos contemporâneos de alguns autores, entre eles, Perrenoud (2000; 2003), Lévy (1999; 2010), Rojo (2009), Antunes (2009), Moran (2003; 2007), Alvarenga (2009; 2011), que refletem sobre a educação no século XXI, letramento digital e práticas de linguagem, apoiadas nas novas TDIC.

Ao reconhecer que a construção do conhecimento dos sujeitos na EJA é desenvolvida diferentemente dos demais alunos de turmas de Ensino Regular, os quais estão inseridos na faixa etária ideal prevista para cada série, torna-se consistente e viável buscar alternativas que validem as identidades e as subjetividades do aluno da EJA.

Segundo Alvarenga (2009), na Educação de Jovens e Adultos é preciso compreender a realidade para verter em outras linguagens, projetos educativos construídos pelas culturas, saberes e visões de mundo de jovens e adultos. Ou seja, torna-se imprescindível refletir sobre práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos, mediadas por um diálogo que possibilite a esse aluno um protagonismo pela valorização da sua cultura escrita e oral nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, do ponto de vista discursivo, o professor terá em mãos um material rico e produtivo para explorar muitos aspectos relacionados, por exemplo, aos usos sociais da língua em ambientes digitais.

Ademais, a análise sobre alguns outros documentos normatizadores, fontes importantes sobre a essência e funções da EJA, como o Parecer CEB nº: 11/2000, que institui três funções da EJA, a saber: função reparadora, função equalizadora e função qualificadora, se faz importante para a compreensão teórica deste projeto.

A função reparadora diz respeito à igualdade entre cidadãos em vias democráticas, "reparando" saberes, incertezas e medos que a sociedade possa os impor. Observe o que o documento menciona sobre esta função:

> Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (Brasil, MEC, 2000, p.07)

Como foi possível perceber, a preocupação da função reparadora é propiciar ao aluno da EJA condições para se tornar um cidadão de direitos e deveres, reparando possíveis injustiças sociais que existam na sociedade e o impeçam de torná-lo detentor de todos os espaços.

Já a função equalizadora está relacionada à igualdade e equidade, nesta função o indivíduo da EJA é visto em condições iguais de tratamento em vias sociais. Conforme o relator esta função seria:

> A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (Brasil, MEC, 2000, p.09)

A equalização pressupõe igualdade para todos os sujeitos da EJA, independente de sua condição social. Este processo vê o alunado em condições iguais de ingresso e permanência na escola, vista como uma possibilidade de renovação e inclusão social.

A função qualificadora considera que o indivíduo necessita estar sempre se atualizando em quadros escolares ou não, possibilitando estabelecer um elo entre escola e trabalho. Esta função encontra na EJA sua principal meta: desenvolver competências para o desenvolvimento dos alunos, dando oportunidade de qualificação indispensável à vida social. O parecer informa:

> Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Brasil, MEC, 2000, p.11)

Cabe esclarecer, que é fundamental acrescentar a esse perfil, uma realidade complexa e desigual que representa a diversidade cultural, de gênero e social brasileira, uma vez que são jovens, adultos, idosos, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (liberdade assistida ou internação), adultos com restrição de liberdade (sistema prisional), população em situação de rua (vulnerabilidade social), sujeitos com necessidades educacionais especiais diagnosticadas ou não, quilombolas, integrantes de movimentos sociais e populares, trabalhadores da cidade e do campo.

Diante desse cenário, conforme afirma Antunes (2009), há uma necessidade de buscar, dentro do Estudo de Línguas, formas de ensinar que respeitem, valorizem e se apropriem dos saberes na EJA, levando ao desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, diante do momento atual de Educação. De acordo com essa visão, cabe salientar que nessa nova era do

conhecimento e da informação tecnológica, o professor se vê mediante ao desafio de empreender novos modos de ensinar.

Dessa forma, em meio a esse panorama, também se destaca a necessidade do desenvolvimento de competências para se ensinar no cenário atual e emergente das TDIC e cultura digital. Parte-se do princípio em que os sujeitos aprendizes na EJA carregam muitos conhecimentos prévios e saberes culturais de vivências anteriores à inserção neste segmento de ensino e que o percurso para a construção dos seus conhecimentos requer consonância entre os currículos elaborados para a EJA, as práticas docentes para o Ensino de Línguas e a preparação efetiva para a inserção na cultura e no trabalho.

Considerações finais

Esta pesquisa, que é um objeto de estudo, referente ao Mestrado em Tecnologias Emergentes na Educação, pela Must University Flórida, ainda em início de seu desenvolvimento, se dará ao longo do período vigente, correspondente entre março de 2021 a dezembro de 2022. Para tanto, faz-se necessário aprofundar a leitura, ainda, de várias obras, artigos, ensaios e outras pesquisas acadêmicas, acerca do assunto tratado neste trabalho, a respeito do Letramento Digital na contemporaneidade aplicado às classes escolares de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Estado de São Paulo, Brasil.

Sendo assim, posteriormente, todas as conclusões que se consolidarem, resultantes das análises de corpus, provenientes das ações pré-estabelecidas e registros, previstos na metodologia desta pesquisa, serão devidamente registradas. Tais conclusões serão fundamentais, a fim de que as hipóteses levantadas pelo trabalho possam ser devidamente comprovadas ou suscitarem reflexões de forma assertiva, que colaborem com os estudos voltados ao letramento, à cultura digital e aos recursos tecnológicos aplicados à educação na contemporaneidade.

Referências

ALVARENGA, M. S. Produção de sentidos sobre políticas de formação de professores de jovens e adultos em escolas de periferias urbanas. Relatório de pesquisa. FAPERJ, 2009.

ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARCELOS, V. Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R.; GRACIAS, T. A. Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

_____. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.
Brasil. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&iew=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013 pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. Portal do MEC: Ministério da Educação; Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2017. Disponível<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan 2021.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

_____. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. MEC. CNE. Parecer SEB nº 11/2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 6ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. São Paulo: Leituras SME, 2001.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2000.

MAGDA, Soares. Letramento: um tema em três gêneros. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MORAES, M. S.; CUNHA, S. S.; et al. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? Anais do V COLBEDUCA - Colóquio Luso-Brasileiro de Educação, v. 4 n.1. Santa Catarina: UDESC, 2019.

MORAN, José. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. O processo de Pesquisa: iniciação. Brasília: Líber Livro Editora, 2 ed., 2006.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PEREIRA, Ana Valéria; QUINTANILHA, Daniele Bruno. Educação de jovens e adultos: uma leitura sobre movimentos emancipatórios pelo direito à educação. In: ALVARENGA, M.S. (org.). Educação de Jovens e Adultos: em tempos e contextos de aprendizagens. RJ: Editora Rovelle, 2011.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

ATOR COLETIVO E HISTORICIDADE: DAS JORNADAS DE JUNHO DE 2013 AOS PROTESTOS DE MARÇO DE 2015 – CONTRIBUIÇÕES SEMIÓTICAS PARA AS CIÊNCIAS SOCIAIS E PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO[1]

Marcos Rogério Martins Costa[2]

Introdução

> A juventude é, e historicamente tem sido, bastante idealista e, muitas vezes, quer mudar o mundo, o sistema político e relações do cotidiano. Isso não é novo, apesar de nem sempre ter tido visibilidade (SCHERER-WARREN, 2014a, p. 417).

Em junho de 2013, ocorrem uma série de manifestações de rua, a princípio, motivadas pelo aumento da tarifa de transporte público na cidade de São Paulo-SP e, depois, elas se alastraram por todo o território nacional, aderindo a diversas e diferentes frentes de luta. Essas manifestações perduraram até outubro do mesmo ano e foram nomeadas *Jornadas de Junho*. Os jornais da grande mídia e as mídias alternativos, em especial aquelas instaladas *nas* e *pelas* redes sociais digitais, ajudaram a divulgar as datas e locais de encontro dessas manifestações nas ruas, como também a abrir o debate político e social.

Em 2015, aconteceram outras grandes manifestações por todo o País. A agenda de discussão era muito diferente da de 2013, pois, após uma disputa presidencial acirrada, a governabilidade do Brasil estava colocada em choque na disputa de, pelo menos, duas frentes políticas: uma em prol da permanência da presidente legitimamente eleita nas urnas Dilma Rousseff; outra propondo o *impeachment* da referida presidente. Depois de meses de noticiários conturbados, a presidente foi afastada em maio e perdeu seu mandato em 31 de agosto de 2015. Essas manifestações foram chamadas Protestos de março.

Compreendendo esse contexto, o objetivo deste estudo é depreender as relações actanciais e actoriais que perpassam a historicidade do ator coletivo *manifestante de rua* nesses dois fenômenos discursivos: as Jornadas de Junho, ocorridas em 2013, e os Protestos de Março, acontecidos em 2015. Escolhemos os dois fenômenos, porque eles representam as duas maiores mobilizações populares de rua do período de redemocradização brasileiro, marcando historicamente a política do Brasil (Secco, 2013; Nobre, 2015).

[1] A discussão teórica e a análise deste artigo resgatam as algumas das contribuições da participação na Escola Doutoral "Crises: uma perspectiva multidisciplinar", realizada em 10, 11 e 12 de abril de 2017, no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Além disso, o estudo mais aprofundado das propostas teóricas desenvolvidas (ator coletivo *manifestante de rua*) neste artigo está fundamentado na tese de doutoramento de Costa (2018).

[2] Doutor em Letras. Professor do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil. Contato: marcosrmcosta15@gmail.com

A partir do percurso gerativo do sentido (Greimas & Courtés, 2008) e dos desdobramentos tensivos (Fontanille & Zilberberg, 2001), consideramos o conceito de *ator coletivo* como um feixe de esquemas actanciais que podem ser narrativizados como adjuvante ou oponente de contratos enunciativos e que, depois de discursivizados, servem como testemunha e força de argumento para fortalecer ou destituir axiologias e ideologias, conforme a proposta de Costa (2018). Entendemos por *formação discursiva* o conjunto de enunciados que podem ser relacionados a um mesmo sistema de regras, social e historicamente determinado (Foucault, 1997).

Para operacionalizar esses dois conceitos de modo que possamos trazer contribuições às ciências sociais e à educação, partimos dos estudos da semiótica francesa, da análise do discurso, em vizinhança interdisciplinar com os estudos da filosofia bakhtiniana, respeitando a epistemologia de cada área do conhecimento. Os estudos discursivos são pertinentes para a análise de fenômenos sociais, porque eles desvelam a partir dos textos verbais ou não-verbais os sistemas de significação que subjazem o modo de dizer, isto é, eles evidenciam o que foi dito, como foi dito e o porquê de tê-lo dito.

Como metodologia, utilizamos o método descritivo a partir dos textos e de suas formações discursivas, as quais acolhem e sustentam as formações ideológicas fincadas no sujeito da enunciação a partir de seu modo de dizer. A hipótese deste estudo é de que os dois protestos de rua se diferenciam não somente por suas agendas de luta, mas também por suas formações discursivas, as quais são ora mais, ora menos favorecidas pelos meios de comunicação (jornais e redes sociais digitais, em especial). Com isso, é possível depreender, na corporeidade dos textos, dois perfis do ator manifestante de rua: um personalizado e outro generalizado.

Conforme proposto por Costa (2018), há dois perfis do ator coletivo *manifestante de rua*: o personalizado e o generalizado. O perfil generalizado é, comumente, figurativizado "pela multidão que, em prol do todo, perde os traços e contornos dos corpos, borrando os limites entre um manifestante e outro" (Costa, 2018, p. 221). Já "o perfil personalizado possui mais figuratividade, contornos bem delineados e mais força de impacto" (Costa, 2018, p. 172).

Para investigar essa rede de relações entre os meios de comunicação e a formação discursiva das duas manifestações, selecionamos como foco a cidade de São Paulo-SP que foi epicentro das manifestações de 2013 e como *corpus* os editoriais e as reportagens que tratam sobre esses protestos publicados em junho de 2013 e em março de 2015 nos jornais impressos da *Folha de São Paulo* (doravante *Folha*) e de *O Estado de São Paulo* (doravante, *Estado*) e também as postagens do Facebook da Mídia Ninja (sigla para Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação), publicadas no mesmo período. Escolhemos esses canais de comunicação, porque os dois jornais selecionados são os que possuem maior tiragem e circulação na capital paulistana e a Mídia Ninja foi uma das principais divulgadoras nas redes sociais digitais dos protestos de rua realizados tanto os das Jornadas de Junho quanto os dos Protestos de Março.

Como analisar o sistema de crenças?

As *Jornadas de Junho* entraram na história recente do Brasil contemporâneo. Isso pode ter ocorrido por um fator quantitativo, haja vista que houve uma ampla participação popular. Pode também ser decorrência de um fator qualitativo, porque, durante as manifestações, a atuação política dos agentes populares (políticos, imprensa, ativistas etc.) foi questionada, tanto quanto ao seu posicionamento ideológico e exercício na função pública, quanto a sua representatividade e sua estrutura de poder perante a sociedade. Logo, estudar esse fenômeno por um viés discursivo é relevante porque pode levar os mecanismos de construção do sentido nas sendas e interditos dos jogos de linguagem, principalmente quando se quer pensar a construção social de uma figura pública – contribuição às ciências sociais -, bem como quando se quer ensinar sobre determinadas figuras históricas, sociais e políticas, sem decair em ideologismos ou doutrinações – contribuição ao campo da Educação. Eis um modo de se examinar o sistema de crenças de um grupo a partir de suas manifestações textuais.

Para fazer isso, comparamos neste estudo as *Jornadas de Junho* de 2013 aos *Protestos de março* de 2015. Em março de 2015, com o agravamento da crise econômica e política no Brasil, novamente milhares de brasileiros se colocaram em marcha pelas avenidas e praças, com diferentes propostas de reorganização política: uns a favor da manutenção do governo, outros contra. Temos, assim, duas manifestantes de grande porte em dois diferentes momentos da história recente brasileira.

Compreendendo que essas manifestações de rua são diferentes, este estudo propõe depreender, semioticamente, pelo contraste o ator do coletivo *manifesta de rua*, cotejando essas duas manifestações que obtiveram grande participação e ocorreram em um momento de crise do *statu quo*. Para analisar isso, partimos dos fundamentos da semiótica da Escola de Paris (Greimas & Courtés, 2008).

Do ponto de vista discursivo, a crise vem do rompimento do sistema de crenças (semioticamente, o crer-parecer-ser). Esse sistema de crenças é virtualizado, isto é, está de forma esquemática na constituição do ato de linguagem. Sua constituição é interdiscursiva, conforme sustenta Maingueneau (2002; 2006). *Interdiscurso* é conceito complexo e possui diversas interpretações. Mesmo assim, entendemo-lo, neste trabalho, como sendo a constituição de um discurso em relação a outros já existentes. Em outras palavras, é um conjunto de ideias organizadas que se derivam, por sua vez, de apropriações, implícitas ou explicitas, de outras ideias.

Por isso, para depreender esses interdiscursos que constituem e perpassam os textos jornalísticos e, consequentemente, fomentam as *rachaduras* nos sistemas de crença do sujeito da enunciação (bipartido, semioticamente, como o enunciador-autor e o enunciatário-leitor), vamos ao longo de nossa análise investigar as marcas da enunciação no enunciado, isto é, inquerir a maneira de construir o conteúdo jornalístico. O interesse, assim, não é no fato noticiado – como ocorre na maioria das leituras –, mas na maneira de construir o texto. Eis o que diferencia e justifica a análise semiótica da de outras no campo dos estudos do texto e do discurso.

Análise semiótica das *Jornadas de Junho*, de 2013

Comecemos pelo fenômeno discursivo das *Jornadas de Junho*. Deve-se destacar que as manifestações das Jornadas de Junho, de 2013 – diferentemente dos Protestos de Março, de 2015 – não tiveram um caráter estritamente *nacionalista*. Essas manifestações (re)criaram modos e formas de agir coletivamente de maneira diversa dos vigorantes nas outras duas mobilizações populares de grande porte que a antecederam: as Diretas Já, ocorridas em 1984, e o movimento pelo Impeachment de Collor, em 1993. Como explicam Nobre (2013) e Secco (2013), tanto os atos de protesto contra a ditadura militar quanto os a favor do Impeachment de Collor constituíram de maneira partidária, mantendo certa dependência em relação aos órgãos oficiais (seja para afirmar um tipo de regime de governo, seja para destituir um governo), sendo, assim, elas formaram manifestações centralizadas e verticalizadas. Já os protestos ocorridos em junho, como sustentam ainda ambos os historiadores, se formaram e funcionaram de maneira apartidária, mantendo certa autonomia e independência em relação aos governos, sendo, assim, movimentos descentralizados e horizontais.

As *Jornadas de Junho*, como um todo, diversamente das manifestações de 1984 e de 1992, não construíram nenhum tipo de narrativa unificada de cunho nacionalista, o qual pudesse impor qualquer modelo para a formação de um movimento social de grande participação popular. É por isso que, diferentemente dos movimentos sociais que possuem uma relativa permanência temporal e tendem a se estruturar sob a forma de militância política e/ou partidária, as *Jornadas de Junho* são entendidas como *manifestações de rua* que, conforme explica Scherer-Warren (2014b, p. 15), são comumente "reações conjunturais coletivas e públicas, que pretendem através do protesto criar visibilidade política, o reconhecimento das vozes dos cidadão, seja através de seus movimentos ou do público em geral mobilizado para o evento político em si mesmo".

Além disso, o modo de organização e difusão dos protestos foram bastante diferentes dos utilizados nas manifestações anteriores. Os atos de junho de 2013 foram convocados pelo MPL principalmente pelas redes sociais em plataformas midiáticas populares como *Facebook, Twitter* e *WhatsApp Messenger*. Essas redes sociais também foram importantes para transmitir os dados e as informações ocultados ou pouco difundidos pelas coberturas jornalísticas da grande mídia.

O caso da *Mídia Ninja* (sigla de *Mídia Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação*) é exemplar disso[3]. É um coletivo composto por ativistas políticos, jornalistas, artistas e comunicadores amadores ou profissionais; todos reunidos em torno da proposta de desenvolver uma mídia alternativa de produção e difusão de informação, em um *modus operandi* bem distinto do das coberturas da mídia tradicional (jornal impresso; televisão de canal aberto; rádio etc.). O grupo tem como marco inicial de suas atividades a cobertura ao vivo da Marcha da Liberdade de São Paulo, em 28 de maio de 2011, resultando no lançamento do Pós.TV, canal de transmissão por *streaming* de debates e outros eventos alternativos. Ressalta-se, ainda, que, como grupo nomeadamente *Mídia Ninja*, de acordo com Lorenzotti (2014), ele somente foi anunciado em março de 2013. A seguir, apresentamos a primeira postagem no Facebook que o coletivo fez após a realização do 1º Ato de

[3] Para uma análise semiótica mais aprofundada sobre a Mídia Ninja, consultar Costa (2017).

protesto, convocado pelo MPL. Nesta postagem já se pode apreender a oposição do coletivo à grande mídia, que é singularizada na figura do jornal *O Estado de São Paulo* (doravante *Estado)*:

Figura 1 - Postagem da *Mídia Ninja* sobre o 1º Ato de protesto das *Jornadas de Junho*

Fonte: *Mídia Ninja* – Facebook (*MÍDIA NINJA*, 2013)

Na postagem, podemos verificar que a fotografia publicada pela *Mídia Ninja* contraria a notícia do *Estado*. Isso ocorre porque se pode verificar uma multidão na fotografia que aparenta ser bem maior do que as 700 pessoas cogitadas pelo *Estado*. Ressaltamos que esse enunciado veiculado no *Estado* que a *Mídia Ninja* resgatou, de fato, existiu, cuja publicação data de 6 de junho de 2013, um dia antes da difusão da postagem acima. Pode-se constatar isso no trecho abaixo:

> Segundo a Polícia Militar, cerca de 700 pessoas do Movimento Passe Livre partiram às 17h50 da Praça Ramos de Azevedo, no centro de São Paulo, em direção à Av. Nove de Julho. Estudantes disseram ao Estado, por telefone, que colocaram fogo em uma catraca no cruzamento da via com a Av. Vinte e Três de Maio. (Santos et al., 2013, grifo nosso).

Verificamos, assim, que o *Estado* utilizou os dados divulgados pela Polícia Militar para caracterizar o protesto, enquanto a *Mídia Ninja* registrou-o *in loco*. Com isso, pode-se apreender que o modo de enunciar tanto do *Estado* quanto da *Mídia Ninja* operam uma figuração no massivo, que construí o ator manifestante de rua como um todo homogêneo, seja pela foto desfocada, seja pela

nomeação genérica "700 pessoas". Eis que, neste caso, as duas mídias estão operando no perfil generalizado do ator coletivo manifestante de rua, conforme a proposta de Costa (2018).

O modo como os jornais da mídia impressa reconhecem esse fenômeno discursivo das Jornadas de Junho, de 2013, faz com que essa configuração generalizada seja pouco evidenciada Daí a necessidade de haver um estudo semiótico dos efeitos do sentido nos textos e discursos. Podemos constatar isso pelo modo como os jornais *Folha* e *Estado* recortam tematicamente e enunciam os fenômenos do mundo natural. Para entender esse processo, analisemos semioticamente os editoriais.

Ressaltamos, como premissa elementar, que o fato que é relevante para a *Folha* pode não o ser para o *Estado*, pois cada mídia faz um recorte responsivo de seu conteúdo e de seu público-alvo. Por outro lado, temos que considerar que esses dois jornais, *Folha* e *Estado*, mesmo que de forma implícita, possuem traços em comum, uma vez que pertencem a mesma esfera do discurso: a esfera jornalística da mídia impressa.

Compreendido esses aspectos, a hierarquização de conteúdos que depreendemos a partir do critério de relevância partilhada por esses dois jornais é aquela construída pelos *fatos de interesse nacional e internacional*. Isso não quer dizer que os dois jornais não publiquem fatos específicos do cotidiano ou de determinados grupos ou esferas sociais, mas que o interesse *mais predominante* nessa mídia é aquele voltado aos *grandes acontecimentos*, seja na política e na economia nacionais, seja nas organizações internacionais. Por isso, a hierarquia estabelecida por esses dois jornais emparelha fatos políticos, econômicos e culturais de grande porte antes e mais do que os de interesse específico ou especializado.

No caso do editorial, essa hierarquia pode ser percebida, por exemplo, pelas vozes que são convocadas e/ou aludidas nos trechos selecionados:

> 1) A Polícia Militar do Estado de São Paulo protagonizou, na noite de anteontem, um espetáculo de despreparo, truculência e falta de controle ainda mais grave que o vandalismo e a violência dos manifestantes, que tinha por missão coibir. Cabe à *PM* impor a ordem, e não contribuir com a desordem. (FSP, 2013a, p. A2,).
>
> 2) Bem que *o secretário-geral da Presidência, ministro Gilberto Carvalho*, invocou os velhos tempos em que os protestos de rua tinham carros de som para guiar as ações dos participantes e lideranças claramente identificadas que as autoridades poderiam chamar para uma conversa (OESP, 2013, p. A3, grifo nosso).
>
> 3) Quem os escreveu é do ramo. Quem os leu, se também fosse, saberia infundir de sentimento pelo menos este enunciado: "A grandeza das manifestações comprova a energia da nossa democracia, a força da voz da rua e o civismo de nossa população". Mas, ao vivo, nada consegue derreter a frieza da *presidente* e a sua robótica entonação (OESP, 2013, p. A3, grifo nosso).
>
> 4) A revogação das tarifas de transportes em São Paulo e no Rio é uma vitória indiscutível do *Movimento Passe Livre*. Já os prefeitos *Fernando Haddad (PT)* e *Eduardo Paes (PMDB)*, bem como os governadores *Geraldo Alckmin (PSDB)* e *Sérgio Cabral (PMDB)*, saem atônitos das manifestações que os encurralaram (FSP, 2013b, p. A2, grifo nosso).

Os quatro excertos possuem em seu cerne as vozes de entidades políticas de grande porte, seja a presidente, seu secretário-geral, seus governadores e prefeitos, seja organizações sociais, como a Polícia Militar (PM) e os partidos políticos (PT; PMDB; PSDB). É claro que outras vozes e menções a pessoas mais específicas podem surgir no contexto das notícias resgatadas pelos editoriais. Como apareceu, por exemplo, a menção ao MPL e seus membros; ou ainda, como foi publicado na *Folha*, no dia 15/06/13, o nome da jornalista Giuliana Vallone entre os jornalistas feridos nas manifestações; ou também, quando o *Estado* citou o episódio, no qual "um PM que se afastou dos companheiros, nas proximidades da Praça da Sé, quase foi linchado por manifestantes que tentava conter. Chegou a sacar a arma para se defender, mas felizmente não atirou" (OESP, 2013a, p. A3). Em geral, privilegiam-se primeiramente as vozes de autoridades e, em raros e episódicos casos, se faz referência às vozes de pessoas específicas, sem que elas tenham uma participação importante no interesse nacional e/ou internacional, como previsto no critério de relevância acima depreendido. Eis aí o que motiva e estabelece a hierarquia temático-figurativa do editorial. Isso reforça ainda mais o perfil generalizado, porque as vozes ficam cada vez mais homogêneas; e isso decorre, por sua vez, da restrição no ato de delegar voz da própria mídia que enuncia.

Se não há nada de gratuito no texto, precisamos investigar como e por que tais recursos são mobilizados e não outros. Narrativamente, podemos dizer que temos um enunciador que é desejoso de conjunção com o objeto de valor e projeta isso também ao enunciatário. O objeto desejado, baseado na totalidade da mídia impressa em exame, é "a própria soberania" (Discini, 2009, p. 166)[4]. Para compreendermos o modo de referência da enunciação no enunciado, retomamos os actantes de um programa narrativo: S1 enunciador-jornal; S2 enunciatário-público-leitor; Ov soberania. Ao estabelecer conjunção com o Ov, S1 faz S2 crer que este precisa daquele para também estar em conjunto com Ov, sob a crença de que uma pessoa mais informada é uma pessoa mais soberana em suas decisões e atuações *no* e *pelo* mundo. Por isso, S1 cria o simulacro de mais próximo e mais *apaixonado* por Ov, porque o sujeito passional persegue o seu objeto de valor, quanto mais o deseja e quanto mais o faz relevante perante os seus pares (Bertrand, 2003). Portanto, quanto mais em conjunção com Ov, mais passional. Em outras palavras, quanto mais convicto de suas certezas sobre o mundo e seus valores, mais soberano diante das outras opiniões, visto que está centrado em suas paixões de certeza e em sua convicção intelectual e moral. Logo, há um maior direcionamento do dito em favor da autoridade do dizer, isto é, impera-se a estratégia da enunciação sobre as escolhas do enunciado.

Pode-se notar, então, que o ator coletivo manifestante foi figurativizado, sobretudo no perfil generalizado e isso serviu para que o enunciador midiático fortalecesse cada vez mais suas crenças em favorecimento de sua autoridade do dizer. Em outras palavras, o perfil generalizado do ator manifestante de rua serviu, aqui, para que o enunciador midiático, mesmo em choque com

[4] Para Discini (2009), a soberania é o objeto de valor preponderante no editorial do *Estado*. Contudo, após emparelharmos os dois jornais, *Folha* e *Estado*, verificamos que ambos disputam, em maior ou menor intensidade, a soberania. Esses jornais parecem ser soberanos tanto sobre o que dizem (liberdade de expressão), quanto para quem se dirigem (independência da linha editorial), o que, como efeito de verdade, é às vezes mais, às vezes menos eficiente, e isso depende do fazer interpretativo do enunciatário.

as manifestações que romperam o *statu quo*, mantivessem sua autoridade no ato de dizer e, consequentemente, de levar a crer.

Análise semiótica dos protestos de março, de 2015

Compreendido o cenário das *Jornadas de Junho*, voltemo-nos, agora, para os *Protestos de março* de 2015. Para que esses protestos ocorressem, um plano de fundo político e social deve que se formar, como constataremos. Em outubro de 2014, tivemos a campanha eleitoral para o cargo da presidência mais concorrida dos últimos anos, na qual Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi reeleita por 51,6% dos votos válidos frente ao candidato de oposição Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Até dezembro do mesmo ano, o governo de Dilma Rousseff encontrava um índice de aprovação de cerca de 52% da população, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE).

Essa situação se modificou quando foi anunciado reajustes fiscais impopulares como mudanças nas regras de benefícios previdenciários. Em fevereiro de 2015, a aprovação da presidente já caiu para 23%, segundo IBOPE. Outro fator que contribuiu para o despontamento da sociedade foram os desdobramentos da Operação Lava Jato, nos quais se verificou que estão envolvidos em um amplo esquema de corrupção diversos políticos de diferentes legendas e, dentre eles, mais de cinquenta membros do PT, partido do governo. Diante desse panorama, grupos e coletivos oposicionistas como o *Vem Pra Rua, Movimento Brasil Livre* e *Revoltados Online* convocaram para o dia 15 de março de 2015 protestos contra a corrupção política no governo, pedindo, inclusive, o *impeachment* da presidente eleita. O principal instrumento de divulgação continuou sendo as redes sociais nas diversas plataformas digitais. Ressalta-se que esses coletivos se denominaram apartidários, todavia o protesto marcado por eles foi apoiado massivamente por partidos de oposição como o PSDB, o Democratas (DEM), o Solidariedade (SD), entre outros, que incentivaram a participação de seus afiliados.

Em contrapartida a essa manifestação, no dia 13 de março de 2015, foi marcada uma outra mobilização popular. Os organizadores desta foram os partidos de esquerda, centrais sindicais e movimentos sociais. Eles se organizaram em prol da defesa da Petrobrás e contra o ajuste fiscal promulgado nos 24 estados e no Distrito Federal. Destaca-se que, embora os participantes se declarassem contrários às medidas fiscais adotadas pelo governo, eles não apoiavam o *impeachment* da presidente, utilizando, inclusive, a defesa da democracia como mote para organização dessa mobilização popular. Diante dessa polarização, a mídia impressa da imprensa dita séria noticiou os dois protestos. Todavia, ela deu prevalência à manifestação do dia 15 de março, seja em suas manchetes, seja em seus dados estatísticos, como podemos verificar a seguir:

Figura 2 - Manchete do artigo do *Estado*

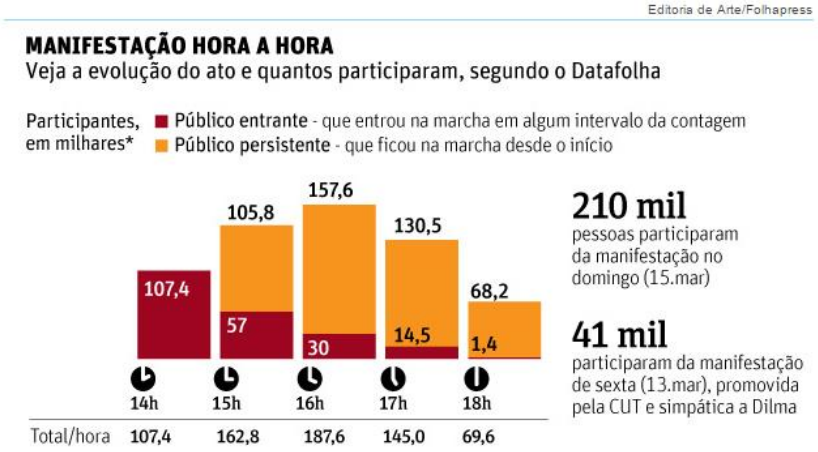
O ESTADO DE S. PAULO

Grupos anti-PT querem fazer 'sumir chão da Paulista'

Organizações contra o governo vão às ruas com promessa de atos pacíficos e apartidários em ao menos 21 Estados e no DF

Fonte: *O Estado de São Paulo* (Hupsel Filho et al., 15 mar. 2015, p. A5)

Figura 3 - O exame de uma mobilização social da *Folha*



Fonte: *Datafolha*/*Folha de São Paulo* (Aragão, 16 mar. 2015, p. A7)

A manchete do *Estado*, na Figura 2, traz uma contradição. Primeiro, informa-se no título que "Grupos anti-PT" almejam ocupar a Paulista que é a principal avenida da capital do Estado de São Paulo. Depois, explica-se no subtítulo que "organizações contra o governo vão às ruas com promessas de atos pacíficos e *apartidários* em 21 Estados e no DF" (Hupsel Filho et al., 15 mar. 2015, p. A5, grifo nosso). Diante dessas informações conflitantes, constata-se que não é possível ser *apartidário* quando se assume um posicionamento contrário a determinado partido. Isso é evidente, porque, conforme a acepção vigente do termo, *apartidário* designa aquele "que não apoia nenhuma das partes litigantes, que não toma partido" (Houaiss, 2014). Essa construção do ator do enunciado como *Grupos anti-PT* evidencia o posicionamento do ator da enunciação *Estado*, o qual, ao fazer a seleção lexical de determinados traços semânticos, denuncia seu posicionamento axiológico contrário ao governo, uma vez que atribui determinado direcionamento político a um grupo que se denomina apartidário.

O caso da *Folha* não é tão distante disso. Ao comparar quantitativamente as duas manifestações, ela o faz de uma maneira bastante descritiva, hora a hora da participação popular do protesto do dia 15 de março, o que contribui para a produção do efeito de sentido de seriedade dos dados divulgados. Mais do que isso, essa maneira de mostrar os dados ratifica também a persistência dos manifestantes durante o ato de protesto e a adesão de novos membros.

Juntos esses dados sustentam, primeiro, que os manifestantes do ato estavam engajados, porque não desistiram durante o trajeto, e, segundo, que eles eram muitos e mais do que os presentes na manifestação dia 13 de março. Logo, o cotejo do ator da enunciação entre os dois protestos não foi aleatório, nem meramente informativo, ele foi reflexo e refração do posicionamento adotado pelo ator da enunciação *Folha*, também contrário ao governo, mas em uma densidade discursiva menos explícita do que o *Estado*.

Como se apreende, embora se enuncie ser apartidário, o efeito de sentido construído e refletido pelo texto é outro, principalmente quando se observa o modo que foi arquitetado o enunciado. Por isso, a partir dos textos jornalísticos dos Protestos de Março, de 2015, constatamos que a maneira de *ser* e de *parecer* das mídias impressas se distinguem. Quando observamos as postagens da Mídia Ninja também observamos um posicionamento discursivo:

Figura 4 - Postagem da *Mídia Ninja* sobre o Protesto realizado no dia 15 de março de 2015

Fonte: *Mídia Ninja* – Facebook (Mídia Ninja, 2015a).

Figura 5 - Postagem da *Mídia Ninja* comparando as contagens dos protestos realizados nos dias 13 e 15 de março de 2015 respectivamente

Fonte: *Mídia Ninja* – Facebook (Mídia Ninja, 2015b)

A partir das duas postagens realizadas no dia 16 de março de 2016 – a primeira tratando especificamente do protesto do 15 de março de 2015 e a segunda, cotejando as contagens das pessoas que participaram nos protestos do dia 13 e 15 de março de 2015 respectivamente –, podemos verificar que o enunciador não é imparcial. Foge-se deste tipo de simulacro típico do discurso jornalístico. A Mídia Ninja cria outro tipo de contrato fiduciário com seu leitor: o de denunciador dos falsos simulacros de parcialidade. Na primeira postagem, o sujeito enunciador dessa mídia alega que depois de andar pela manifestação realizada no dia 15 de março de 2015 ficou com a impressão que: "apenas em poucos momentos parecia haver concordância entre trios e manifestantes. Era quando gritavam 'Fora PT', 'Fora Dilma' e 'Fora 'Lula' " (Mídia Ninja, 2015a). E, então, na parte inferior da postagem, ele sancionar jocosamente: "Era uma manifestação, mas lembrava uma *micareta*" (Mídia Ninja, 2015a). Como se pode apreender associando essa última frase à foto que está na parte central da postagem, o enunciador se posiciona contrariamente à essa manifestação popular, considerando-a inadequada, uma vez que em seu sistema de crenças os protestos deveriam ter pautas unificadas e não apenas desagravos particulares a alguns políticos e/ou partidos.

Na segunda postagem, o reclame do enunciador da Mídia Ninja não é mais contra a falta de unidade da manifestação, mas ele se dirige de forma contrária às mídias que divulgam dados

estatísticos não confiáveis. Retomando alguns fatos contextuais, isso ocorreu, porque as contagens feitas pelos organizadores dos protestos, pela Polícia Militar e por outros órgãos de estatística, como o IBOPE e a Datafolha, se contrapunham. Essa divergência nas estatísticas deflagraram dúvidas sobre a qualidade da coleta dos dados, bem como sobre a ética daqueles que estavam coletando os dados e, depois, os divulgando. Os jornais responderam as críticas a essas divergências, explicando seus métodos de coleta e suas fontes. Por isso, quando o enunciador diz: "diferença de números entre PM e Datafolha chega a mais de 450% nesse domingo, e mostra quem é quem no jogo político" (Mídia Ninja, 2015b), ele não quer apensar enunciar que há problemas nos métodos de contagens dos participantes dos protestos, mas que isso está estritamente relacionado ao posicionamento contrário ou favorável das mídias frente aos protestos, os quais, como já dissemos, era ideologicamente antagônicos em diversos pontos. Com isso, a própria Mídia Ninja não se isenta da arena dialógica, pois, como explica Bakhtin (1993),

> A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo (Bakhtin, 1993, p. 100).

Como observamos, tanto os jornais impressos quanto as postagens da Mídia Ninja adotaram um posicionamento. Para isso, eles utilizaram um perfil do ator coletivo manifestante de rua completamente diferente daquele que observamos nas Jornadas de Junho. No caso dos enunciados analisados neste tópico, temos o perfil personalizado, porque o ator da enunciação (*Estado; Folha*; Mídia Ninja) dá ao ator do enunciado manifesta de rua características específicas. Com isso, fica mais patente o posicionamento discursivo e ideológico daquele que enuncia. Se antes, nas *Jornadas de Junho*, o enunciador midiático queria defender seu ato de enunciar e levar a crer; nos *Protestos de Março*, ele almeja defender seu ponto de vista sobre o mundo. São duas manifestações de ruas diferentes, dois modos de fazer crer, utilizando a mesma figura do enunciado: o manifestante de rua.

Considerações finais

Com a análise das relações interdiscursivas e intertextuais dos textos midiáticos examinados, este estudo contempla os sucessivos entornos discursivos em que um texto é produzido, é negociado e circula. A partir dessa análise, verificaram-se, como resultados, que as práticas semióticas dos dois protestos analisados se distinguem axiologicamente. As *Jornadas de Junho*, mobilizadas principalmente pelo MPL em sua primeira fase, se dizem apartidárias e, de fato, assim são construídas pelas mídias; a polêmica fica entre a cobertura das mídias alternativas, como a *Mídia Ninja*, e a da grande imprensa, como *Estado*, que utilizam, ambas, o *perfil generalizado* do ator coletivo *manifestante de rua*, conforme proposta de Costa (2018), para manter e difundir seu *poder-fazer* (autoridade) e *fazer-crer* (crenças).

Já os *Protestos de março* são convocados por coletivos que se denominam como apartidários, mas não são assim construídos nem pela atuação de seus coletivos que se afirmam como oposicionistas, nem pela grande imprensa, como *Estado* e *Folha*, que lhes atribui, direta e indiretamente, posicionamento político. Nem Mídia Ninja, isenta-se do debate. Ela se posiciona contrariamente aos protestos realizados no dia 15 de março de 2015, que eram favoráveis em seus poucos rompantes de concordância em relação ao *impeachment* da presidente democraticamente eleita Dilma Rousseff. Nessa construção midiática, prepondera o perfil personalizado do ator coletivo manifestante de rua, o qual é utilizado como adjuvante (*Folha; Estado*) ou oponente (Mídia Ninja) do fazer enunciativo do sujeito midiático.

Conseguimos depreender, pelos textos selecionados, que as duas manifestações possuem formações discursivas distintas e, por isso, ora são corroboradas pelas formações discursivas dos jornais e das redes sociais digitais, ora não são, o que tende a confirmar a hipótese deste trabalho. A hipótese constatada é a de que os dois protestos de rua se diferenciam não somente por suas agendas de luta, mas também por suas formações discursivas, as quais são ora mais, ora menos favorecidas pelos meios de comunicação (jornais e redes sociais digitais, em especial).

Com isso, as contribuições que este estudo traz às ciências sociais é que o ator coletivo pode ser construído por, pelo menos, dois perfis: o generalizado e o personalizado. Com a figura do manifestante rua, conseguimos apreender que – independentemente da posição ideológica do sujeito que enuncia (em prol ou contrária) – esses dois perfis se mantêm. Nesse sentido, para se examinar fenômenos sociais de grande porte – como manifestações de rua, por exemplo –, é possível aplicar esses dois perfis, o que corrobora a depreensão do cenário social e seus sujeitos, sem decair em subjetivismos ou psicologismos, que extrapolam o fazer científico.

As contribuições para o campo da Educação são ainda mais consistentes. Se considerarmos o ato de enunciar como inerente ao processo de transmissão, interação e difusão da informação e, consequentemente, atrelado ao processo de ensino-aprendizagem, podemos inferir que o conhecimento da existência de atores coletivos e de ferramentas que possam depreender deles seus perfis (generalizado e personalizado) trazem maior consciência para todo o processamento da informação e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Na prática pedagógica, esses dois perfis podem auxiliar no momento de interpretação de figuras históricas, sociais e políticas como, por exemplo, o indígena, os grupos políticos e as classes sociais. Será possível, se bem aplicados pedagogicamente, que esses perfis se tornem categorias de análise em aulas de produção de texto, de história, de literatura, dentre outras.

Este artigo é ainda teórico e precisa ser aplicado em estudos de caso e pesquisas de campo – eis a limitação desta pesquisa. Mesmo assim, faz-se necessário propor essa difusão do conhecimento teórico para que haja a aplicação prática em escolas, universidades e centros de pesquisa e estatística. O ator coletivo e seus perfis é um contributo que a semiótica francesa lança no cenário social e educacional. A sua efetivação e difusão em outras áreas do conhecimento depende de estudos ulteriores que poderão aperfeiçoar os achados lançados por Costa (2018), os quais foram desdobrados nesta investigação. O caminho se faz ao caminhar.

Referências

ARAGÃO, A. (2015). Ato reuniu 210 mil em SP, diz Datafolha. *Folha de São Paulo*. São Paulo. Poder, p. A7, 16 mar.

BAKHTIN, M. M. (1993). *Questões de estética e de literatura.* Tradução de Aurora Fornoni. Bernadini *et al.* 3.ed. São Paulo: Ed. da UNESP.

BERTRAND. D. (2003). *Caminhos da semiótica literária.* Tradução de Grupo CASA. Bauru: EDUSC.

COSTA, M. R. M. (2017). Problematizando a notícia em ato: a postagem da mídia ninja no Facebook. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. (Orgs.). *Texto, discurso e multimodalidades:* perspectivas atuais. São Paulo: Paulistana, , p. 277-292.

COSTA, M. R. M. (2018). *Perfis do ator coletivo "manifestante de rua"*: das jornadas de junho de 2013 aos protestos de março de 2015. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DISCINI, N. (2009). *O estilo nos textos*: história em quadrinhos, mídia e literatura. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Folha de São Paulo - FSP. (2013a). Agentes do caos. *Folha de São Paulo.* 15 jun. Opinião, p. A2.

Folha de São Paulo – FSP. (2013b). Vitória das ruas. *Folha de São Paulo.* 20 jun. Opinião, p. A2.

Folha de São Paulo – FSP. (2015). Protestos de junho de 2013 atraíram 1 milhão no auge. *Folha de São Paulo.* São Paulo, Poder, p. A7, 15 mar.

FONTANILLE, J. & ZILBERBERG, C. (2001). *Tensão e significação.* Tradução: Ivã Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial; Humanitas.

FOUCAULT, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. (2008). *Dicionário de semiótica.* Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto.

HOUAISS, A. (2014). *Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Houaiss; Editora Objetiva, 2014. CD-ROM.

HUPSEL FILHO, V. *et al.* (2015). Grupos anti-PT querem fazer 'sumir o chão da Paulista'. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, Política, p. A5, 15 mar.

LORENZOTTI, E. (2014). *Jornalismo século XXI***:** O modelo #MídiaNINJA. São Paulo: Egaláxia.

MAINGUENEAU, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez.

MAINGUENEAU, D. (2006). *Cenas da enunciação.* Tradução de Sírio Possenti e Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar.

Mídia Ninja. (2013). Postagem. *Facebook Mídia Ninja.* 7 jun. Disponível em: < https://www.facebook.com/midiaNINJA/?fref=ts>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Mídia Ninja. (2015a). Postagem. *Facebook Mídia Ninja.* 16 mar. Disponível em: < https://www.facebook.com/midiaNINJA/?fref=ts>. Acesso em: 24 fev. 2021.

Mídia Ninja. (2015b). Postagem. *Facebook Mídia Ninja.* 16 mar. Disponível em: < https://www.facebook.com/midiaNINJA/?fref=ts>. Acesso em: 24 fev. 2021.

NOBRE, M. (2013). *Choque de democracia:* razões da revolta. São Paulo: Companhia das Letras.

O Estado de São Paulo - OESP. (2013). "Sem violência" e sem controle. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 20 jun., Notas & Informações, p. A3.

SANTOS, B. F *et al.* Manifestação contra aumento da tarifa de ônibus fecha vias em São Paulo. *O Estado de São Paulo*. 19h 25 min. 6 jun. 2013. Disponível em: < http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,manifestacao-contra-aumento-da-tarifa-de-onibus-fecha-vias-em-sao-paulo,1039657>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SECCO, L. As *Jornadas de Junho*. (2013). In: Maricato, E. *et al. Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil.* São Paulo: Boitempo; Carta Maior, p. 71-78.

SCHERER-WARREN, I. (2014a). Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *CADERNO CRH,* Salvador, v. 27, n. 71, p. 417-429, mai. – ago.

SCHERER-WARREN, I. (2014b). Dos movimentos sociais aos movimentos de rua: o ativismo brasileiro no século XXI. *Política e Sociedade***.** Florianópolis, n. 13, vol. 28, p. 13-34, set./dez.

Eixo Temático

Avaliação em debate: modelos, propostas e teorias

ATIVIDADES DE IMERSÃO PROFISSIONAL COMO MÉTODO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Éder Rodrigo Gimenes[1]

Considerações iniciais

O acesso ao ensino superior no Brasil ainda é restrito, a despeito da expansão do número de universidades públicas e privadas e da elevação da quantidade e da extensão de políticas públicas com vistas à democratização das condições de desenvolvimento da alta escolarização no país - por meio de programas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) - desde 2002.

Dadas as disparidades na distribuição de recursos individuais e coletivos, como renda familiar e infraestrutura para instalação de equipamentos públicos e/ou privados de ensino, por exemplo, a educação a distância tem se destacado como possibilidade de redução de desigualdades e agente de promoção de mudanças sociais, uma vez que permite àqueles que residem em locais onde não há instituições de ensino superior presencial que realizem um curso de graduação em licenciatura, bacharelado ou tecnologia.

Nesse contexto, nos últimos anos revelam-se múltiplas as perspectivas de pesquisas relacionadas tanto ao ensino, *per se*, mas também quanto à produção de dados que permitam a compreensão das realidades locais, uma vez que a educação a distância permite a intersecção de saberes e trocas de experiências e vivências de indivíduos com distintas características sociais, econômicas, geográficas e culturais.

Assim, faz-se relevante investigar se e em que medida atividades que contemplam coletas de dados de realidade social assumem, para além do caráter pedagógico, também a possibilidade de conhecer tais realidades distintas, de modo a conformar a produção do conhecimento empírico.

Nesse sentido, o presente *paper* dialoga com produções anteriores do autor, que tem se dedicado a compreender as potencialidades e os limites à produção de conhecimento científico a partir da análise de atividades dissertativas dos acadêmicos de curso de graduação a distância (Gimenes *et al*, 2019a; Gimenes *et al*, 2019b).

Diante de tal contexto, o objetivo desta comunicação é apresentar e discutir um relato de experiência sobre a metodologia de imersão dos acadêmicos em atividades e/ou espaços de atuação

[1] Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é segundo líder do grupo de pesquisa "Cultura Política, Comportamento e Democracia" (CNPq), pesquisador do "Núcleo de Pesquisas em Participação Política" (NUPPOL) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da UEM e dos cursos de graduação EAD em Serviço Social Gestão Pública e Gestão das Organizações do Terceiro Setor no Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Contato: ergimenes@uem.br

profissional por meio de realização de atividades discursivas, com foco em propostas desenvolvidas junto a alunos matriculados em disciplinas específicas dos cursos de graduação a distância em Gestão Pública e Serviço Social.

Para tanto, além destas considerações iniciais, o *paper* é composto ainda por outras quatro seções, sendo que, na próxima, são apresentados elementos relacionados aos projetos político-pedagógicos e aos conteúdos e estratégias didáticas adotadas nos cursos de Gestão Pública e Serviço Social. Em seguida, tem-se duas seções em que trato especificamente das atividades discursivas analisadas, tomando em separado as disciplinas dos referidos cursos e, por fim, exponho considerações acerca do impacto e da relação entre tais atividades de ensino com a formação profissional ampla de gestores públicos e assistentes sociais, bem como os impactos dos diagnósticos sociais passíveis de conformação como elementos à pesquisas no âmbito de cada curso.

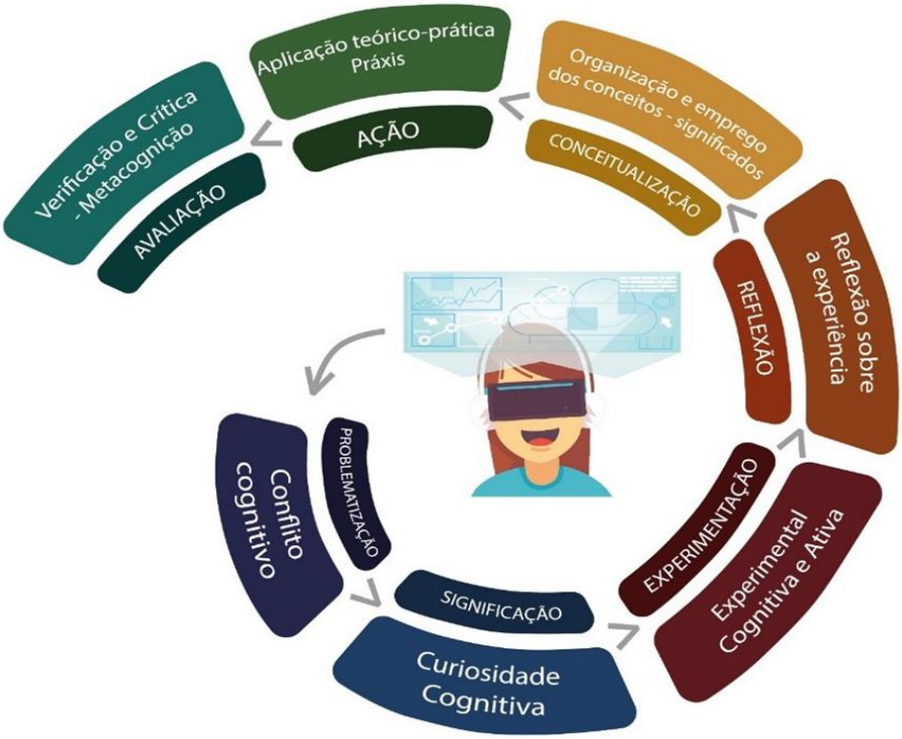
Aspectos didático-pedagógicos de formação baseada em competências, habilidades e imersão em ambientes profissionais

Entre os anos de 2019 e 2020, o Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Maringá (Unicesumar) promoveu alterações nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de graduação a distância, de modo a estabelecer alterações na metodologia de organização das atividades didático-pedagógicas para atendimento à determinação do Ministério da Educação (MEC) brasileiro quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito dos cursos.

Atuando como docente de cursos de graduação em bacharelados, licenciaturas e tecnólogos desde meados de 2016, participei da conformação da metodologia imersiva, mais especificamente na condição de professor responsável pela produção do material didático, das atividades e das aulas conceituais e ao vivo e do estudo de caso para as disciplinas que são objeto de análise deste *paper* - "Estado, governo e políticas públicas" para o curso de Gestão Pública (tecnólogo) e "Estado, sociedade e movimentos sociais" para o curso de Serviço Social (bacharelado) - e ainda como coordenador do curso de Gestão Pública e de outros cursos - Gestão das Organizações do Terceiro Setor (tecnólogo), Sociologia (licenciatura) e Filosofia (licenciatura).

A fim de fundamentar este relato de experiência, exponho nesta seção informações sobre a metodologia imersiva adotada na instituição, como trabalhamos competências e habilidades e a organização das disciplinas com relação à duração e os elementos material didático, das atividades e das aulas e do estudo de caso. Ao fim, destaco a atividade discursiva analisada neste *paper* e sua relação com os demais elementos.

Figura 1. Ciclo de aprendizagem da metodologia imersiva aplicada ao curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor



Fonte: Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação em Gestão Pública e em Serviço Social (Unicesumar, 2020a; 2020b).

A metodologia imersiva da instituição está relacionada ao ciclo de aprendizagem exposto na figura 1, que contempla sete etapas relacionadas a modos de abordar conteúdos pertinentes a cada disciplina, sendo que, de modo sucinto, as etapas de problematização, significação, experimentação e reflexão estão relacionadas ao estabelecimento de conexões entre elementos do cotidiano do acadêmico e os componentes curriculares, por meio de estratégias relacionadas à utilização de casos práticos, reportagens e elementos contextuais que contribuam para despertar o interesse pelas discussões e a exposição - pelos acadêmicos - de suas percepções, vivências e conhecimento acumulado sobre os conteúdos, a fim de que percebam a importância e a necessidade da disciplina em seu processo de formação.

A etapa de conceitualização remete ao modelo de educação tradicional, em que se estabelecem diálogos pautados pela apresentação de conceitos, perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas sobre os temas com a finalidade de desenvolver a visão crítica e a capacidade de exercício profissional do acadêmico, voltado à tomada de decisões e ao processo de gestão de atividades ,de modo mais amplo, no caso dos cursos de graduação em Gestão Pública e Serviço Social, consideradas as especificidades de cada curso. Para tanto, contribuem as etapas de ação e avaliação, nas quais são propostas atividades que desafiam os acadêmicos a colocarem-se em seus futuros campos de atuação, de modo a oferecerem soluções a situações-problemas, realizarem análises conjunturais e prospectivas,

tomarem decisões diante de casos hipotéticos e/ou reais e ainda se engajarem em seus ambientes profissionais por meio de atividades realizadas em campo[2].

No que diz respeito às competências e habilidades, ambas foram definidas nos projetos político-pedagógicos dos cursos em atenção à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017 do MEC. Em se tratando de competências gerais, adota-se o entendimento de que correspondem aos amplos aspectos formativos ao longo do curso, de modo que múltiplas disciplinas contribuem ao estabelecimento de uma competência. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 10), uma competência "[...] é definida como a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho".

Já no que diz respeito às habilidades, trata-se de noções práticas pertinentes a cada componente curricular, especificamente, o que significa que representam parte da conformação do conhecimento que não é suprida ou substituída por outras disciplinas, mas complementada.

> Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017, p. 30).

Com relação à organização das disciplinas, a estrutura modular dos cursos implica em entradas bimestrais de acadêmicos (novas matrículas), sendo necessário cumprir os quatro módulos referentes ao 1º ano para iniciar o 2º ano de curso (e assim para os demais anos no caso do curso de Serviço Social), sendo que o curso de Gestão Pública tem duração de 2 anos (8 módulos) e o curso de Serviço Social tem duração de 4 anos (16 módulos). As disciplinas destacadas como objeto de análise neste *paper* são componentes do curriculares do 1º ano do curso de Gestão Pública e do 2º ano do curso de Serviço Social, portanto a realização de atividades imersivas relacionadas ao ciclo de aprendizagem e às competências e habilidades a ser desenvolvidas são relevantes à conformação da percepção dos acadêmicos com relação aos ambientes profissionais e modos de atuação em que podem se colocar no mercado de trabalho.

No que se refere aos objetos e estratégias e aprendizagem no âmbito de cada disciplina, ambas tiveram em 2020 como conteúdos básicos o material didático, aulas conceituais, aulas expositivas, aulas ao vivo, um estudo de caso e atividades. O material didático diz respeito a um livro composto por cinco unidades de estudos para exposição conceitual, de teorias e aplicabilidades dos conteúdos, bem como exercícios de fixação compostos por questões objetivas. À cada material didático competem aulas conceituais, referentes às unidades, as quais tratam da abordagem audiovisual de conteúdos do material didático escrito, com vistas à promoção de experiência complementar de formação aos acadêmicos a partir do reconhecimento de diferenças

[2] Por conta da pandemia do Covid-19, a atuação do acadêmico em campo foi suspensa, sendo substituída por outras atividades de cunho imersivo, prático e capazes de promover experiências profissionais ao acadêmico.

na absorção de conteúdo e níveis de atenção conforme a maneira como acessam os conteúdos.

Com relação às demais aulas, cabe destacar que o tempo de duração de cada componente curricular é de quatro semanas, nas quais foram realizadas aulas expositivas e ao vivo, com vistas a atender as etapas do ciclo de aprendizagem por meio de dois momentos com formatos distintos: enquanto nas aulas expositivas foram retomados aspectos centrais dos conteúdos e tratadas as suas relações com o contexto social e as implicações à formação e atuação como gestor público e assistente social, nas aulas ao vivo houve direcionamento de temáticas e questionamentos específicos a debater, de modo a estimular a participação dos acadêmicos por meio de indagações e tensionamentos acerca de questões de ordem prática.

Quadro 1. Temáticas de aula ao vivo das disciplinas "Estado, governo e políticas públicas" e "Estado, sociedade e movimentos sociais"

Curso de graduação em Gestão Pública (tecnólogo)
Aspectos teóricos e caracterização do Estado e do governo no Brasil
Políticas públicas: da reflexão à prática
Participação social e a Constituição Federal de 1988
Balanço da participação social e das políticas públicas no Brasil
Curso de graduação em Serviço Social (bacharelado)
Faz sentido discutir sobre conceito de Estado e Revolução Industrial hoje?
Urbanização e políticas públicas no Brasil: diagnósticos locais e diversidade nacional
A conformação das políticas públicas no Brasil democrático e o Sistema Único de Assistência Social
A atuação da sociedade civil em distintos conselhos de políticas públicas e sociais

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além desses conteúdos, foi disponibilizado também um estudo de caso, comum às duas disciplinas, que consistiu na abordagem teórica, empírica e crítico-analítica do funcionamento de conselhos de políticas públicas de assistência social nos municípios brasileiros, com o intuito de demonstrar a materialidade local do exercício da participação social com relação à condução de uma das políticas sociais mais relevantes ao enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais no país.

Por fim, para além desses objetos de aprendizagem, cada disciplina dispõe um conjunto de atividades a ser realizada pelos acadêmicos, dentre as quais destaco neste *paper* uma atividade prática de imersão relacionada ao ciclo de aprendizagem e à aplicação dos conteúdos por meio de ação e avaliação. Trata-se de uma atividade discursiva desenvolvida pelos acadêmicos de modo paralelo às questões objetivas e discursivas que versam sobre o conteúdo do material didático *per se*, denominada material de aplicação prática de aprendizagem (MAPA).

> O MAPA é atividade avaliativa, composta por instrumentos que possibilitam ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas por meio de trabalhos de pesquisa de campo, leitura e interpretação e, por exemplo. Em um contexto geral, a atividade MAPA tem como proposta permitir ao aluno vivenciar na prática os conceitos estudados em aula (Gimenes *et al*, 2019a, p. 6).

Para cada disciplina, o MAPA considerou especificidades e aspectos conjunturais em sua elaboração, de modo a promover aos acadêmicos a percepção de contato com seu ambiente profissional e a perspectiva, ainda que hipotética, de atuar na resolução de uma situação-problema e/ou para a proposição de uma ação. Isto posto, nas próximas duas seções abordo de maneira individual as atividades MAPA das disciplinas de "Estado, governo e políticas públicas" do curso de Gestão Pública e "Estado, sociedade e movimentos sociais" do curso de Serviço Social.

Atividades práticas de aprendizagem como estratégias de aprendizagem em Gestão Pública

A atividade MAPA para a disciplina de "Estado, governo e políticas públicas" do curso de Gestão Pública foi desenvolvida com o intuito de contemplar elementos de sua ementa sob a perspectiva contemporânea e de dialogar com aspectos da realidade social a fim de estimular nos acadêmicos o desenvolvimento de diagnósticos sociais parciais sobre os municípios onde residem. Nesse sentido, é pertinente expor inicialmente os elementos conformadores da disciplina.

Quadro 2. Ementa, competências e habilidades da disciplina "Estado, governo e políticas públicas"

Ementa
Compreensão dos conceitos relacionados à formação e organização de Estados e governos. Políticas públicas. Relações entre Estado, governo e políticas públicas. Desenvolvimento da participação social no Brasil.
Competências
Planejar soluções às demandas da população por meio de políticas públicas efetivas. Compreender o impacto de aspectos ambientais, culturais, sociais e econômicos à atuação profissional. Implantar ações que confiram transparência à gestão em atendimento aos princípios da administração pública.
Habilidades
Analisar as relações entre Estado e governo na conformação de políticas públicas. Identificar os mecanismos de participação social no Brasil. Elaborar propostas de ciclos de políticas públicas a ser implementadas pelo poder público e/ou empresas privadas e organizações da sociedade civil.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Gestão Pública (Unicesumar, 2020a).

A partir desses parâmetros de conteúdos, a atividade MAPA pode ser descrita em duas partes, sendo a primeira referente à contextualização do tema abordado e sua relação com o componente curricular a partir do cotidiano dos acadêmicos. Assim trata-se de um enunciado descritivo, argumentativo e informativo pautado pelo destaque conferido às políticas públicas no ano anterior (2019) por uma grande, expressiva e tradicional campanha organizada pela Igreja Católica no Brasil, a Campanha da Fraternidade.

Quadro 3. Contextualização do MAPA da disciplina de "Estado, governo e políticas públicas"

As políticas públicas estão em evidência e são foco de atenção tanto do poder público quanto da sociedade civil. Um exemplo de sua importância é a Campanha de Fraternidade da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), vinculada à Igreja Católica, cuja temática central no ano de 2019 foi "Fraternidade e Políticas Públicas". O debate sobre o tema, quando ocorre para além dos espaços formais e institucionalizados organizados pelo Estado, tem como principal elemento positivo a manifestação de organização da sociedade e a possibilidade de estabelecimento de diálogos, reflexões e construções de propostas diferentes daquelas que se manifestariam exclusivamente em reuniões de gabinetes do Poder Executivo ou nas câmaras legislativas, de modo geral. Sobre a campanha da CNBB em 2019, um dos temas destacados nos materiais divulgados foi a participação, sobre a qual o texto evidencia a necessidade de atuação da população de maneira mais efetiva para que as políticas públicas se tornem realidade, tanto frente ao poder público quanto por meio do voluntariado e da organização social. Dentre os materiais desenvolvidos pela campanha, um dos vídeos explica de maneira didática e exemplificada o que são políticas públicas. Assista o vídeo disponível no link a seguir: https://www.youtube.com/watch?v=Raa6v3TfLQc Nesse sentido, a Campanha da Fraternidade de 2019 dialogou diretamente com o conteúdo das unidades IV e V do livro didático desta disciplina, onde apresenta-se um histórico acerca de conquistas e lutas sociais ao longo da formação do Brasil republicano e dos mecanismos de participação existentes atualmente (GIMENES, 2018). GIMENES, Éder Rodrigo. **Estado, governo e políticas públicas**. Maringá-PR: UniCesumar, 2018.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda parte da atividade diz respeito à proposição de situação-problema aos acadêmicos, com vistas a realizarem uma transposição de sua condição de cidadão ao papel de gestor público, para a apresentação de soluções a questões relacionadas ao funcionamento das políticas públicas municipais. Para tanto, competia-lhes analisar o funcionamento de serviços e equipamentos públicos em seu dia-a-dia e, sob a perspectiva crítico-analítica desenvolvida a partir da abordagem dos conteúdos da disciplina, propor soluções ou melhorias ao aspecto público, colocando-se na condição específica de um candidato a cargo público por conta de demandas e inquietações dos próprios acadêmicos com o contexto eleitoral municipal de 2020.

Quadro 4. Situação-problema e demandas do MAPA da disciplina de "Estado, governo e políticas públicas"

Considerado esse contexto, para a atividade M.A.P.A. propomos um desafio: procure refletir sobre o seu cotidiano com relação a espaços, serviços e equipamentos públicos e, sob a perspectiva de um Gestor Público, pense sobre o que pode, deve ou merece ser melhorado. Depois de feito isto, sua atividade M.A.P.A. tem duas etapas: **1.** Caracterize o problema, apresentando informações sobre o problema observado. **2.** Faça uma proposta de intervenção ou de melhoria para solução ou minimização do problema ou questão que se coloca, pensando como um candidato às eleições municipais deste ano de 2020.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em se tratando dos resultados, a atividade foi realizada massivamente pelos acadêmicos, atingindo taxa de entrega superior a 90% da turma em média superior à geral dos cursos de educação a distância da instituição (mais de cinquenta, à época) e no âmbito do próprio curso, de modo que 1098 acadêmicos de todos os estados do Brasil responderam à atividade discursiva.

Com relação às respostas, no primeiro momento concentrei-me em avaliar as áreas de políticas públicas que receberam maior atenção por parte dos acadêmicos, o que remete à qualidade incipiente e/ou necessidade de expansão ou melhoria dos serviços prestados para a efetivação dos direitos sociais. Assim, destacaram-se como mais recorrentes os problemas no âmbito de educação e saúde, com recorrência também frequente de atividades propondo melhorias no funcionamento burocrático da gestão pública e com relação à proteção ao meio ambiente.

Nesse sentido, os dados permitem inferir que mesmo entre acadêmicos de um curso específico de formação em Gestão Pública a atenção conferida às políticas públicas segue a mesma lógica encontrada entre a população brasileira em geral: quando se pensa na política e em sua prática, os indivíduos atentam-se prioritariamente às interface diretas do exercício do governo em suas vidas, no caso por meio das duas áreas de políticas públicas das quais a maioria dos brasileiros utilizam algum atendimento, educação e saúde.

Com relação ao terceiro aspecto mais recorrente, a preocupação com a melhoria do atendimento do setor público denota a reflexão dos acadêmicos com relação à sua formação e ao modo como o serviço público é taxado pelo senso comum. Assim, a partir de suas experiências, propuseram ações com vistas à otimização de recursos (financeiros, de pessoal e de tempo) e à qualidade do atendimento, para que seja mais humanizado e realizado com empatia, em detrimento da frieza atrelada à burocracia.

Já com relação ao meio ambiente, trata-se de um conjunto de propostas de ações, projetos e programas que envolvem políticas públicas transversais, como, por exemplo, a atenção à ampliação ou criação de ciclovias (políticas de meio ambiente e de trânsito), cuidado e ampliação de áreas verdes (políticas de meio ambiente e de lazer) e a coleta de lixo reciclável (políticas de meio ambiente, saneamento e assistência social, com relação aos catadores e às cooperativas de beneficiamento de recicláveis).

Atividades práticas de aprendizagem como estratégias de aprendizagem em Serviço Social

A atividade MAPA para a disciplina de "Estado, sociedade e movimentos sociais" do curso de Serviço Social foi também desenvolvida com o intuito de contemplar elementos de sua ementa sob a perspectiva contemporânea e de dialogar com aspectos da realidade social a fim de estimular nos acadêmicos o desenvolvimento de diagnósticos sociais parciais sobre os municípios onde residem. Nesse sentido, é pertinente expor inicialmente os elementos conformadores da disciplina.

Quadro 5. Ementa, competências e habilidades da disciplina "Estado, sociedade e movimentos sociais"

Ementa
Estados, mundo moderno, Estados nacionais. Estado moderno, Revolução Industrial e sociedade civil. Espaços urbanos, relações sociais e direitos sociais. Movimentos sociais, cidadania, manifestações ideológicas e socioculturais.
Competências
Refletir sobre a participação da sociedade civil na História brasileira. Reconhecer na história dos movimentos sociais de contestação à ordem instituída. Diagnosticar problemas sociais nos ambientes micro e macrossocial, bem como prospectar soluções.
Habilidades
Identificar a importância da mobilização popular nas reivindições políticas e econômicas. Analisar o papel dos movimentos sociais na elaboração e implementação de políticas sociais e suas articulações não-formais com o sistema formal de ensino. Problematizar questões relacionadas ao controle social e a participação política do cidadão.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Serviço Social (Unicesumar, 2020b).

A partir desses parâmetros de conteúdos, a atividade MAPA pode ser descrita em duas partes, sendo a primeira referente à contextualização do tema abordado e sua relação com o componente curricular a partir do cotidiano dos acadêmicos. Assim trata-se de um enunciado descritivo e argumentativo acerca da relevância da participação social à conformação das políticas sociais em espaços institucionalizados, o que denota a importância do controle social e sua relação com aspectos históricos da presença e relevância de profissionais do Serviço Social ao enfrentamento da questão social.

Quadro 6. Contextualização do MAPA da disciplina de "Estado, sociedade e movimentos sociais"

Sejam bem-vindos (as) ao Mapa da disciplina de Estado, Sociedade e Movimentos Sociais. A redemocratização no Brasil na década de 1980 culminou na abertura da política do país. Esse período foi marcado por inúmeros movimentos, promovidos por vários grupos de pressão, que, consequentemente, influenciaram para que nossa Constituição (de 1988) fosse construída de modo a se tornar conhecida como "Constituição cidadã", denominação que recebeu devido à ampliação das garantias de direitos fundamentais e de amplo acesso às políticas públicas aos brasileiros. Muitos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, associações e profissionais que atuam na área social contribuíram para aquele momento, assim como ainda contribuem para a conformação, adequação e colaboração com as atividades desenvolvidas no âmbito social. Ainda, para o crescimento dessas atividades, existem mecanismos institucionais, como conselhos gestores e conferências, que os representantes tanto de movimentos sociais quanto de entidades sociais podem lançar mão para participarem das discussões e dos processos políticos relacionados a definições de políticas públicas. GIMENES, Éder Rodrigo. **Estado, sociedade e movimentos sociais**. Maringá-PR: UniCesumar, 2018.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda parte da atividade diz respeito às instruções para a realização da coleta de dados e as perguntas a ser respondidas, de modo que seu roteiro lhes exigia buscar informações em fontes diversas e oferecer descrições para alguns itens e argumentações para outros. Assim, competia aos acadêmicos analisar o funcionamento de conselhos de políticas públicas de sua área de formação, a Assistência Social, com a finalidade de conhecerem elementos de tais instituições participativas, onde encontrar informações sobre seu funcionamento e compreenderem os limites empíricos da transparência exigida pela legislação com relação à publicidade de dados públicos e à possibilidade de exercício do controle social efetivo da população.

Quadro 7. Instruções e demandas do MAPA da disciplina de "Estado, sociedade e movimentos sociais"

Diante do exposto, a atividade MAPA consiste na realização de coleta de dados acerca do funcionamento de conselhos municipais de assistência social, relacionados diretamente à sua futura atuação profissional, conforme instruções abaixo:

a) Devem ser coletados – via internet ou telefone - os dados relacionados, sendo, por tratar-se de conselho obrigatório, todos os municípios devem dispor de tais informações.

b) São espaços para coleta de dados e busca: site/página da prefeitura ou do conselho na internet, seja diretamente ou em páginas das secretarias, Ouvidoria ou "Casa dos Conselhos" (que existem em alguns municípios). Em sua maioria os conselhos são vinculados às Secretarias de Assistência Social.

c) Caso tenha dificuldade de acesso às informações ou de estabelecimento de contato com a prefeitura no seu município, você poderá escolher, dentro do seu Estado, outro município, e poderá coletar os dados deste. Mas deve apresentar a justificativa/explicação sobre o porquê não conseguiu pesquisar em seu município.

d) Caso tenha problemas/dificuldades em coletar todos os dados solicitados, apresente uma justificativa com 3 a 5 linhas sobre como buscou a informação (onde e/ou com quem) e a resposta que recebeu para aquele item.

Com relação às questões que devem ser respondidas, seguem abaixo:

1) Qual o seu município e Estado de residência?

2) Qual o município referente ao qual coletou dados? Se for diferente da resposta 1, justifique conforme instrução acima.

3) Como coletou os dados? Mencione as páginas (informar links) ou se foi por contato telefônico, Ouvidoria ou e-mail e qual o órgão responsável.

4) Qual a lei de criação do conselho: Informe número e ano.

5) O regulamento do conselho está disponível na internet? Se sim, informe o link.

6) Qual o caráter do conselho: consultivo, deliberativo, normativo ou outro? Explique a função deste conselho a partir de seu caráter.

7) Quais segmentos compõem o conselho? Apresente informações sobre a distribuição das cadeiras de representantes do governo e da sociedade civil.
(Modelo de quadro no formulário)

8) Quem está na presidência do conselho atualmente e qual segmento representa? Período de sua gestão.

9) Sobre as reuniões, qual a periodicidade, local e horário de realização?

10) Tendo como referência os meses de Novembro/2019 a Maio/2020, apresente os principais temas debatidos no conselho (Destaque entre 5 e 10 temas).
(Sobre estes você pode pesquisar em editais de convocação para reuniões, atas ou obter as informações através de seu/a entrevistado/a.

Boa pesquisa!

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em se tratando dos resultados, a atividade foi realizada também pela maioria dos acadêmicos da turma, atingindo taxa de entrega superior a 92% de entrega, com média superior à geral dos cursos de educação a distância da instituição e no âmbito do próprio curso, de modo que 913 acadêmicos de todos os estados do Brasil responderam à atividade discursiva.

Tomados sob a perspectiva geral, os resultados esboçaram um problema já constatado em investigações realizadas por pesquisadores sobre os temas da participação social e do controle social anteriormente: a transparência com relação ao funcionamento dos conselhos de políticas públicas é incipiente ou mesmo ausente, a depender do porte do município e da mobilização e pressão da população por informações sobre essa instância de participação e de deliberação sobre a política pública de assistência social. Essa constatação se deve tanto às respostas apresentadas quanto aos relatos dos acadêmicos, nos formulários discursivos e também por meio de mensagens e de participações nas aulas ao vivo, acerca da dificuldade em acessar os dados, tendo em vista que foram muitos, por exemplo, relatos de prefeituras, secretarias de assistência social e ouvidorias que se negaram a repassar as informações solicitadas, mesmo diante da exposição de se tratar de uma coleta de dados para atividade acadêmica e de que os dados mencionados deveriam ser publicizados.

Assim, aos acadêmicos de Serviço Social colocou-se uma realidade social distinta da legislação que trata do controle social, o que lhes proporcionou a possibilidade de refletirem sobre os limites da interpretação da lei à luz da materialização (ou sua ausência) no âmbito em que a política de fato ocorre, o município.

Considerações finais

Considerado o desenvolvimento de políticas públicas de acesso à educação superior nas últimas décadas, é pertinente que um dos focos das discussões no âmbito de pesquisas recaia sobre a qualidade da formação dos acadêmicos nesse contexto. Isto posto, o objetivo deste *paper* foi apresentar e discutir um relato de experiência sobre a metodologia de imersão dos acadêmicos em atividades e/ou espaços de atuação profissional por meio de realização de atividades discursivas, com foco em propostas desenvolvidas junto a alunos matriculados em disciplinas específicas dos cursos de graduação a distância em Gestão Pública e Serviço Social.

Diante dos resultados decorrentes das atividades MAPA das disciplinas de "Estado, governo e políticas públicas" e "Estado, sociedade e movimentos sociais" para os cursos de graduação em Gestão Pública e em Serviço Social, respectivamente, destaca-se o atendimento da proposta de imersão profissional relacionada ao ciclo de aprendizagem exposto, bem como às suas competências e habilidades.

De modo mais específico, há também o impacto dos MAPAs para além da formação dos acadêmicos, diretamente, referente ao que ressalto que os 1098 resultados para Gestão Pública e os 913 resultados para Serviço Social contribuem à consecução de diagnóstico social qualitativo sobre os temas a partir de múltiplos recortes dos municípios, como sua separação por regiões ou unidades da federação (estados e Distrito Federal), entre capitais e outras cidades, considerando regiões metropolitanas e o porte dos municípios, por exemplo.

Assim, são respostas que, para além da imersão crítica dos acadêmicos em ambientes profissionais, ainda que de maneira remota, permitem a reflexão também sobre o conteúdo das disciplinas, diante da possibilidade de utilização das respostas como exemplos e da consideração desses resultados à continuidade ou proposição de novos projetos e atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Referências

BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 22 fev. 2020.

GIMENES, É. R.; SOUZA, M. de.; SANTIAGO, A. B. de S.; RAIMUNDO, C. M.; MATEUS, G. A. P.; CARVALHO, M. F. F.; BIAZON, V. V. (2019a). Contexto de atuação das organizações da sociedade civil no Brasil: produção de conhecimento científico por meio de análises de atividades discursivas no ensino à distância. In: 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Poços de Caldas: *Anais do 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância.*

GIMENES, É. R.; BOMBONATO, E. M. R. ; POLLI, D. M. de ; OLIVEIRA, D. de S. V. de ; TERCEIRO, A. L. ; BIAZON, V. V. (2019b). Material de avaliação prática de aprendizagem como ferramenta de metodologia ativa aplicada à pesquisa em Gestão Pública. In: 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Poços de Caldas: *Anais do 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*.

AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA PARTINDO DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

Vagner Euzébio Bastos[1]

Introdução

Infelizmente, muitos professores de Matemática, ainda concebem suas avaliações educativas sobre uma óptica reducionista, fragmentada, descontextualizada e linear; ancorada, historicamente, no paradigma da simplicidade. Tal paradigma, por sua vez, percebe a avaliação como um simples ato isolado e coloca toda carga de peso sobre o aluno ou sobre o conhecimento (BOGGINO E BARES: 2016). Logo, uma avaliação segundo o paradigma da complexidade nos possibilitaria romper com esta lógica de olhar "somente pelas frestas"; pois é através da complexidade que se torna possível avaliar, não somente o aluno, mas também, os docentes, os gestores, a Escola como organização e instituição, os documentos institucionais, o material didático, o contexto social e cultural - Todos esses "fatores" formam uma rede interconectada e interdependente. Logo, ao considerar as múltiplas dimensões que configuram a avaliação, como: a flexibilização, a pluricausualidade, a não fragmentação, o não determinismo; poderemos avançar no diálogo entre as outras áreas do conhecimento e a matemática, oportunizando, assim, a formação integral do aluno. E quiçá possibilitar uma redução dos índices de retenção na disciplina de Matemática. Para atingir tal intento, oportunizamos, aos colegas da área, uma Formação Inicial e Continuada (FIC), intitulada: Avaliação em Matemática partindo do paradigma da complexidade. O objetivo era: proporcionar aos colegas professores de Matemática, um (re)pensar sobre o ato de avaliar e, por conseguinte, suas práticas pedagógicas. Os desdobramentos veremos a seguir.

Desenvolvimento

O curso tinha como público-alvo os colegas professores das redes públicas e privadas, atuantes no Ensino Médio e Fundamental da Cidade de Camaquã. Município que faz parte da Região Centro-Sul do Estado do Rio Grande do Sul[2]. Distante 127 km de Porto Alegre, Capital do Estado. Porém, por conta da pandemia e das questões advindas do isolamento social, o curso ganhou outros contornos. O mesmo passou a ser administrado via MOODLE *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment,* com metodologia MOOC (*Massive Open Online Course*). A necessidade de mudança na forma de oferta do curso, demandou por parte da equipe executora, momentos de muito estudo e aprendizado, pois nenhum membro da mesma, estava acostumado a trabalhar com esta ferramenta antes. Uma vez de "posse" dos conhecimentos necessários, passamos a estruturar o curso dentro deste ambiente. Todos os questionários, entrevistas,

[1] Professor de curso de Matemática do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL). Correio eletrônico: vagnerbastos@ifsul.edu.br

[2] É uma das 27 unidades federativas do Brasil.

conteúdos didáticos, vídeos, etc., foram oportunizados ali. Destacamos aqui, as gravações e edições de vídeos autorais. Este processo efetivamente demandou muito tempo. Vencida a etapa de formatação do curso na plataforma, partimos em busca de parceria com a secretaria local de Educação para auxílio na divulgação e indicação de professores para mesmo. *Fato este que não ocorreu*. Mesmo oferecendo um curso gratuito e de qualidade aos gestores locais, estes manifestaram-se pouco interessados em auxiliar-nos. Talvez estivessem focados em outras demandas geradas pela pandemia. O fato é que profissionais de outras regiões do Estado e até mesmo do Brasil manifestaram interesse pelo curso. As redes sociais impulsionaram sobremaneira esta possibilidade. Então, o que era para ser mais restrito, alastrou-se, ganhando desdobramentos diferentes do esperado inicialmente. Sem dúvidas uma surpresa positiva para toda a equipe.

Sobre a execução do curso de formação inicial e continuada. O mesmo teve duração de 3 meses e foi organizado em 8 módulos, da seguinte forma:

Módulo 1 – Características do Pensamento Complexo;
Módulo 2 – Crise do Paradigma Dominante e o Paradigma Emergente;
Módulo 3 – A Necessária Reforma do Pensamento;
Módulo 4 – Tipificação da Avaliação em Educação;
Módulo 5 – Avaliação Formativa;
Módulo 6 –Avaliação em Matemática a partir do Paradigma da Complexidade;
Módulo 7 – Avaliação em Matemática a partir do Paradigma da Complexidade;
Módulo 8 – Avaliação em Matemática a partir do Paradigma da Complexidade.

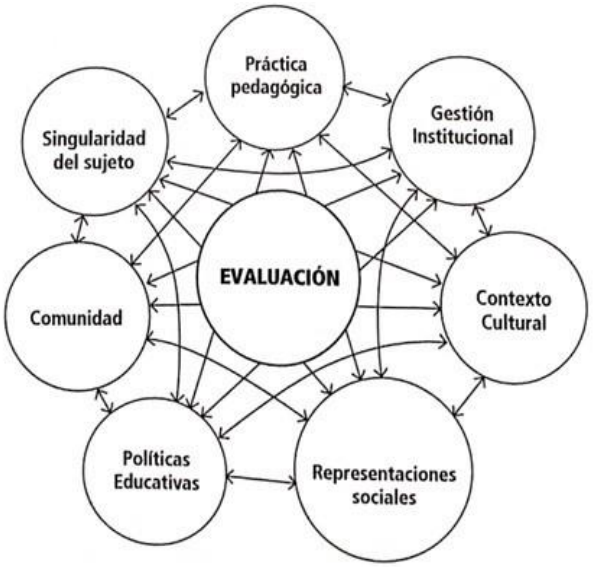
Os Módulos propostos, visam a acerca-se dos objetivos traçados para a formação. Que é oportunizar um olhar conjuntural sobre o ato de avaliar. Tal procedimento hoje em dia resume-se as avaliações de aprendizagem. As mesmas geram angústia aos alunos, os iludem, encobrem suas falhas e realçam seus pontos fortes. BOGGINO E BARES (2016) afirmam que:

> Históricamente la evaluación en el ámbito educativo fue pensada y planteada desde el paradigma de la simplicidad, evaluando los conocimientos como simples actos aislados, poniendo todo el peso em el alumno y em el conocimiento, em forma descontextualizada y enfatizando, a su vez, em la vertiente negativa, em las barreras u obstáculos. (p. 19)

O fato de avaliar-se somente o aluno, ou apenas a produção deles, é um grande risco, pois não é possível ignorar o conjunto de dimensões necessárias para a análise e compreensão envolvidas nos processos avaliativos. Ainda que fosse possível analisar somente a dimensão aluno, deveríamos levar em consideração as componentes singulares deles, que são frutos de dimensões como: experiências de vida, saberes previamente definidos, marcas sociais, comunidade onde vive, etc. *Nesse sentido, uma avaliação segundo o paradigma da complexidade possibilitaria romper com esta lógica simplista.*

Segundo os autores, o posicionamento do docente a partir de uma abordagem complexa permite refletir sobre a pluricausualidade e as múltiplas dimensões que produzem o saber. É preciso, porém, não o conceber de forma separada; mas sim como uma rede que gera inter-relações e interretroações entre eles, e entre eles e outros acontecimentos sociais como: a aprendizagem, o ensino, a acessibilidade universal ou a violência. Boggino e Bares (2016) propõem um esquema figurativo, o qual ajuda a compreendera avaliação sob a ótica da complexidade. Segue o esquema:

Figura 1:
Avaliar desde o paradigma da Complexidade.



Nota. Exemplo de algumas categorias conceituais concernentes a avaliação. Tomado de *Cómo Evaluar Desde el Paradigma de la Complejidad* (p.) por Boggino e Bares, 2016, Homosapiens Ediciones.

Ou seja, avaliar, partindo do paradigma da complexidade, consiste em considerar uma série de relações conexas, tais como: singularidade do sujeito, prática pedagógica, gestão institucional, contexto cultural, representações sociais, políticas educativas, a comunidade, etc.

Acrescentamos a este cenário, o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no que concerne a avaliação. Está escrito no capítulo II, seção I, Art. 24, inciso V, alínea (a): A verificação do rendimento escolar observará o seguinte critério: 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;

Logo acreditamos que, para contemplar o que é previsto em lei, faz-se necessário, pensar e planejar a avaliação tendo em consideração um conjunto de dimensões complementárias à dita avaliação da aprendizagem, tais como: o Ensino, a Instituição, a Família, a Comunidade, o Contexto (social, cultural, político, econômico), entre outras coisas. Neste sentido Boggino e Bares (2016) afirmam que:

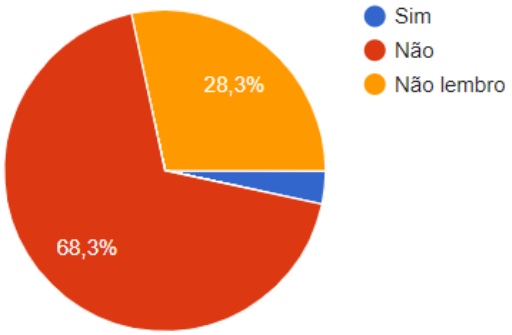
> El pensamiento de la complejidad implica un posicionamiento diferente del docente, donde deje de mirar por la cerradura y pueda tener una percepción panorámica que le permita identificar el mayor número posible de componentes casuales que, a su vez, estarán comprendidos em múltiples dimensiones de análisis, y que posibilitarán una evaluación específica, a partir de la desconstrucción del caso por medio del análisis con las categorías conceptuales pertinentes y de la contrastación con una matriz determinada.(p. 36)

Isto é, para os autores, transcender a cultura do "por que modificar minha avaliação?" só se tornará possível, mediante uma mudança de posicionamento do docente, a partir de um troca de paradigma. Da simplicidade para a Complexidade. E foi exatamente essa a ideia que o curso de formação tentou passar aos cursistas.

Voltando a execução da formação. A primeira constatação importante sobre a pertinência do curso pode ser observada nas figuras abaixo:

Figura 2

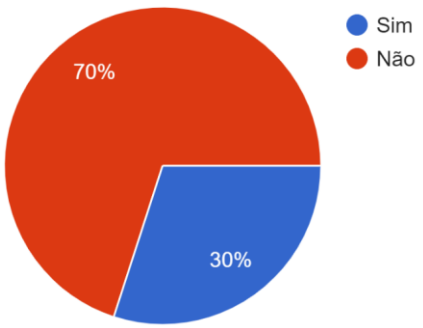
Percentual de cursistas que estudaram sobre a complexidade na graduação



Nota. O gráfico representa o percentual de cursistas que tiveram algum contato com a complexidade em seu curso de graduação.

Figura 3

Percentual de cursistas que leram algum livro e/ou artigo sobre complexidade



Nota. O gráfico representa o percentual de cursistas que tiveram algum contato com a complexidade em seu curso de graduação.

Logo, ao observarmos as figuras, podemos tranquilamente inferir que o tema "Complexidade" se fazia/faz pertinente, ainda mais no que concerne à sua relação com avaliação.

Conforme as tarefas iam sendo entregues ("dados" fornecidos pelo Moodle), pudemos constatar, que os três primeiros módulos, que eram sobre a complexidade, paradigmas e reforma do pensamento, foram bem frequentados. Os dois posteriores, tipificação da avaliação e avaliação formativa, já sofreram baixas. Buscando este *feedback*, endereçamos aos infrequentes, questionário para aferir os motivos de suas desistências. Nossa preocupação residia em saber, se a ausência no curso (FIC), foi motivada pelo próprio curso em si ou por fatores externos. Um adendo. Contamos com 186 inscrições. Como um dos requisitos era possuir licenciatura ou bacharelado na área, os aptos a cursarem caíram para 153 colegas. Destes, 77 efetuaram matrícula. *Obtivemos 17 abandonos, 28 infrequentes e 32 concluintes. Do universo de colegas que não concluíram o curso, apenas 1(um), disse que "talvez" tenha desistido por conta da "profundidade" da temática. O restante justificou, sua ausência*, mencionando questões de saúde (muitas originadas pela pandemia), as demandas laborais extras (*home office*), questões pessoais, etc.

Os colegas que ultrapassaram as etapas alusivas aos módulos IV e V, cujo tema era "puramente" avaliação, seguiram até o final do curso. Outro fato interessante a se destacar, observado através do preenchimento de um formulário intitulado "sua contribuição com o curso", foi a "insatisfação" de alguns cursistas no tocante a falta de "avaliação" das tarefas. Nossa versão do Moodle não dispõe da função "barra de progresso do aluno". Para eles, é como se o curso estivesse "à deriva", ou seja, sem observação das tarefas entregues. É claro que observávamos as tarefas entregues, porém, não interferíamos em sua produção, pois faz parte da característica e da metodologia de um curso MOOC (sem tutoria) a não interferência.

Porém, necessitamos intervir e, disponibilizar (manualmente) "uma resposta" a cada uma das tarefas entregues. A equipe entendeu que a temática suscitava tal auxílio. Ou seja, tornamos o curso em um MOOC "híbrido". O fato é que este "apoio" foi muitíssimo bem recebido.

Em linhas gerais, e de forma preliminar, podemos enunciar que o curso efetivamente atingiu o seu objetivo principal, que era oportunizar, aos colegas da área de Matemática, um (re)pensar sobre o ato de avaliar. Foram inúmeras as manifestações positivas dos participantes neste sentido. Tanto sobre a "descoberta" da Complexidade como marco epistemológico, quanto da possibilidade de sua aplicação no que diz respeito à avaliação. Foi gratificante notar que os participantes entenderam que o ato de avaliar necessita de um olhar conjuntural. Que a avaliação está, necessariamente, em rede, com outras dimensões de análise que compõem este processo. Fato este comprovado pelas "matrizes de referência" elaboradas pelos participantes durante a formação - Bem próprias e próximas de suas realidades. Outra constatação interessante: os participantes, em geral, em sua matriz de referência, incluíram o ensino e a aprendizagem como dimensões de análise. E era justamente o que almejávamos. O caminho inverso. Que ao observar o ato de avaliar, se pudesse (re)pensar, as dimensões supracitadas.

Atualmente

Partimos, agora, para a análise dos questionários (questões abertas) propostos no decorrer do curso, objetivando a redação do relatório final (pormenorizado) do curso de extensão. Para tal procedimento utilizaremos a Análise Textual Discursiva (ATD). Roque (2003) salienta que:

> a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Incialmente havíamos pensado em utilizar a Análise de Conteúdo (AC). Porém a ATD mostra-se mais próxima as teorias de Edgar Morin, ou seja, possui como norte a possibilidade de romper com o paradigma dominante na ciência. Paradigma este, alicerçado em supostas verdades, objetividades e neutralidades. Diferente da AC a ATD sabe muito bem movimentar-se em espaços entre o caos e a ordem. Por isso sua escolha.

Considerações finais

Muitos autores escrevem sobre a necessidade de uma mudança nas estruturas das Universidades no tocante a formação docente. Gonfiantini (2016, p.36) é um destes que defende uma formação docente com enfoque complexo. Para a autora faz-se necessário ecologizar tal procedimento. De maneira alguma somos contra esta ideia. Porém, enquanto se "defende" que isso se torne viável e possível, o que faremos com o universo imenso de profissionais que já saíram dos bancos das Universidades? Deixaremos que continuem sem conhecer a complexidade? No caso dos colegas professores de Matemática; continuaremos de "braços cruzados" vendo a mecanicidade com tratam suas avaliações? Permitiremos, ano após ano, que cometam as mesmas injustiças?

É preciso combater esta sensação de "missão perdida". É preciso lutar contra as próprias instituições que resistem e até mesmo impedem uma mudança de posicionamento destes docentes. E é exatamente aí que as formações podem auxiliar. Orientadas sob uma perspectiva complexa, estimulariam a reforma do pensamento. Podemos constatar isto em nosso curso. Foram inúmeras as manifestações positivas dos participantes neste sentido. Tanto sobre a "descoberta" da Complexidade como marco epistemológico, quanto da possibilidade de sua aplicação no que diz respeito à avaliação.

Foi extremamente gratificante que os participantes entenderam que o ato de avaliar necessita de um olhar conjuntural. Que a avaliação está, necessariamente, em rede, com outras dimensões de análise que compõem este processo. Fato este comprovado pelas "matrizes de referência" elaboradas pelos participantes durante a formação - Bem próprias e próximas de suas

realidades. O curso atingiu o seu objetivo principal, o qual era oportunizar, aos colegas da área de Matemática, um (re)pensar sobre o ato de avaliar.

Para finalizar, gostaríamos de reforçar e grifar, o potencial que um curso de formação pode ter. Como é maravilhoso poder diminuir distâncias, compartilhar conhecimentos e estabelecer novos laços de amizade e cooperação.

Referências

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo* (1º ed). Edições 70.

BOGGINO, N., & BARÉS, E. (2016). *Como evaluar desde el paradigma de la complejidad.* Homo Sapiens Ediciones.

GONFIANTINI, V. (2013). *Resignificar la formación docente desde la práctica del formador.* Multiversidad Edgar Morin.

MORAES, R. (2003). *Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. 9*(2), 191–210.

OS PROCESSOS AVALIATIVOS NO NOVO PARADIGMA DA CIÊNCIA: UMA ABORDAGEM SISTÊMICA

Dra. Márcia Lopes Leal Dantas[1]

Introdução

No século XXI tem realizado uma regressão à visão orgânica e ecológica da vida, em que o ser humano não pode mais ser entendido pela avaliação de suas partes, mas sim pela singularidade e pela interdependência de tudo que o compõem, até mesmo pelo ambiente onde faz parte. O indivíduo segue o percurso e constrói-se através de transformações de paradigmas. Segundo Kuhn (2001), é essa mudança de paradigmas, que tem ocorrido por meio das revoluções científicas, que possibilita uma ciência amadurecida.

Diante das dificuldades fundamentais desta era, é possível notar que elas não devem ser absorvidas isoladamente. São problemas sistêmicos, e isso mostra que são interdependentes. Conforme Capra (1996), as partes não são especificidades intrínsecas, somente sendo compreendidas através da análise do todo, uma vez que tudo está interligado por redes.

Nesta conjuntura, torna-se necessário à busca de uma reforma de pensamento que alcance em todas as áreas do indivíduo, e claramente, isso envolve a área da educação.

Conforme Morin (2005), faz-se imprescindível que se ocorra uma reforma no ensino. O autor afirma que há um desarranjo cada vez mais longo, intenso e crítico entre os saberes que são apresentados de forma fragmentada, divididos em disciplinas.

Desta forma, os processos educacionais e os sujeitos envolvidos carecem acompanhar e entender a necessidade de mudanças. Em virtude da abrangência deste tema - educação sistêmica -, o recorte deste estudo estabeleceu a ação dos docentes nas práticas avaliativas.

Diante do exposto acima, a pesquisadora definiu-se como objetivo verificar se a ação que os professores que trabalham em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico, se os mesmos possuem conhecimento sobre o assunto e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações.

A justificativa do tema se faz pela importância da abordagem de tópicos como avaliação e os efeitos decorrentes de todo o processo educacional. É ciente que a aprovação e a retenção dos discentes são decididas pelos docentes. Esta ação repercute não somente na vida dos alunos, mas também, de toda uma rede que eles estão conectados. Isso influencia na família, na escola e no sistema educacional que estão inseridos.

Posteriormente, devido à relevância do tema, identificaram-se alguns teóricos que abordavam numa perspectiva sistêmica as práticas avaliativas exercidas pelos docentes, a exemplo,

[1] Doutora em Ciências da Educação. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro- Brasil-RJ – marcialldantas@gmail.com

cita-se, Perrenound (1999) que apresenta a avaliação como o centro do processo educacional, ressaltando a importância e conexão com os outros aspectos e ações metodológicas desenvolvidas na educação sistemática.

Notadamente, constatou-se a necessidade de pesquisas que relacionassem o novo paradigma da ciência e as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes, assim, buscando respostas que pudessem contribuir para mudanças no processo de avaliação.

Paradigma Tradicional

Os pensadores da idade moderna apresentam o paradigma da simplicidade – também conhecido tradicional - como a interpretação e análise fragmentada do ser humano e do meio que o envolve. Isso inclui aspectos físicos, biológicos, geográficos e sociais, inserindo o homem, a natureza, e o próprio sistema planetário.

Vasconcellos (2006) afirma que o paradigma tradicional se diferencia em três dimensões: simplicidade, estabilidade e objetividade. De acordo com a autora, o pressuposto da simplicidade separa o mundo complexo em partes. Tal dimensão retira o objeto de estudo dos contextos que o envolvem, trazendo prejuízos no entendimento das relações ocorridas entre o objeto e o todo.

No que tange à especialização do âmbito do conhecimento, observa-se que o trabalho é realizado de acordo com a absorção sistemática conquistada e é executada de forma isolada. Não é apresentado espaço perante tais especialistas para compartilhamento e associação com outros profissionais, o que permitiria a ocorrência da transdisciplinaridade.

De acordo com Morin (2005), a especialização retira um objeto de um campo dado, abandona suas conexões e intercomunicações com seu meio, colocando em um aspecto conceitual abstrato que é o da disciplina compartimentada, rompendo assim com a sistematicidade -a associação de uma parte com o todo – e a multidimensionalidade dos fenômenos.

Paradigma Sistêmico

Primeiramente, busca-se a compreensão do que vem a ser a palavra sistema. Isto se torna compreensível devido à necessidade de entender a diferença entre um aglomerado de itens e a definição que envolve as características sistêmicas. Segundo Vasconcellos (2006), uma das características determinantes de um sistema é possuir um caráter de totalidade ou globalidade.

O pensamento sistêmico surge no século XX, após as propostas apresentadas por Ludwing Von Bertalanffy. O biólogo apresenta como ideal o abandono da prática do reducionismo e da fragmentação na busca de encontrar uma maneira unificada de fazer ciência.

Maturana e Varela (1997), por sua vez, afirmam que uma visão sistêmica do mundo não fica limitada as ações de valor científico, porém, envolve vários aspectos, incluindo o âmbito social, havendo um contexto mais abrangente da vida do sujeito.

Vasconcellos (2006) apresenta o pensamento sistêmico como um novo paradigma da ciência, porque, segundo a autora, o pensar sistêmico consiste no pensamento complexo, instável e intersubjetivo.

Avaliação no contexto do paradigma tradicional e sistêmico

De acordo com Behrens (2005, p. 46), a avaliação, na prática educacional tradicional "[...]contempla questões que envolvem a reprodução dos conteúdos propostos, enfatizando e valorizando a memorização, a repetição e a exatidão, buscam respostas prontas[...]."A direção proposta pela autora mostra que a função é classificar, referenciando modelos aceitáveis, com fundamento nos padrões historicamente consagrados.

Já no pensamento sistêmico aplicado à educação, e isto inclui as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes, necessita que ocorra o abandono de uma visão fragmentada e busque uma visão de totalidade, substituindo o compartimentado para o integrado, do desarticulado para o articulado, da descontinuidade para a continuidade.

Neste paradigma, o sistêmico, as práticas avaliativas estabelecidas pelos profissionais de educação estão relacionadas com diversas conexões que envolvem todo o processo ensino-aprendizagem. Conforme Perrenound (1999), a avalição é o centro de vários aspectos que envolvem as ações e resultados obtidos pelos profissionais de educação.

Encaminhamentos Metodológicos

Do que trata sobre a natureza, realizou-se a pesquisa de campo com abordagem qualitativa. O universo deste estudo abrangeu toda a Cidade do Rio de Janeiro. Isso porque, buscou-se realizar a pesquisa em uma escola de cada região ou zona que se divide a cidade. Dentro dessas escolas, o grupo investigado foram os docentes dos respectivos estabelecimentos de ensino.

Em relação ao tamanho da amostra, definiu-se o grupo pesquisado em 32 docentes que lecionavam no sétimo ano. Determinou-se desta forma, pois cada ano do Ensino Fundamental II apresenta 8 disciplinas escolares.

No que tange à escolha das quatro escolas dentro das regiões que dividem a Cidade do Rio de Janeiro, seguiu-se o pressuposto de buscar diferentes características sociais e econômicas do público trabalhado pelos docentes. Elas se encontram em quatro áreas geográficas da cidade: Norte, Sul, Central e Oeste.

Na recolha de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, e antes da aplicação aos docentes, a presente pesquisa teve autorização do Comitê de Ética.[2]

Após a coleta de dados, empregou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011) como técnica de análise dos dados. Conforme a autora, a análise de conteúdo, caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza diretrizes sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens.

[2] Concedida pelo registro do número do *CAAE 62551516.2.0000.5284*

As etapas da técnica apresentada por Bardin (2011) são estabelecidas em três fases: 1) pré-análise - fase de organização e sistematizar as ideias iniciais, 2) exploração do material- operações de codificação e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, estruturam-se as ideias iniciais apresentadas pelo quadro referencial teórico e constituem indicadores para a interpretação das informações obtidas. Transcrevem-se as entrevistas realizadas e faz-se uma leitura geral do material colhido para análise.

Na segunda fase, recorta-se o texto obtido em unidades de registro, que são os parágrafos de cada entrevista. Após isso, identificam-se as palavras-chave e realiza-se o resumo de cada parágrafo para execução das categorias. Das categorias iniciais formam-se as secundárias, que originam as finais.

Na terceira fase, tratam-se os resultados, as inferências e as interpretações de todo conteúdo exposto ou encoberto que encontrar no material apurado.

Resultados

Os resultados foram obtidos seguindo o pressuposto teórico de Bardin (2011). Com isso, iniciou-se com a formação das categorias iniciais, que são as primeiras impressões acerca do material colhido. Veja grelha 1:

Grelha 1- Formação das categorias iniciais

PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS	SÍNTESE[3]	CATEGORIAS INICIAS
De que forma você seleciona o conteúdo para avaliar os discentes no período bimestral?	Todo conteúdo apresentado no bimestre que tenha um valor significativo e importante é cobrado pelos docentes, seguindo a SME.	1ª - A seleção de importância do conteúdo para avaliação.
Antes de finalizar os resultados das avaliações, ocorre a possibilidade de contextualizar cada aluno no que tange a aspectos culturais, sociais e físicos?	Mostrou-se como uma ação complexa e difícil de ser desenvolvida pelos docentes, antes de finalizar as avaliações.	2ª - A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.
Ao avaliar seu aluno, você utiliza algum método específico do processo avaliativo que já existe, ou pressupõe a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação? Explique.	O método tradicional é utilizado pelos docentes e não há a pressuposição da possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.	3ª - A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.
Você acredita que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes? Justifique:	Influenciam na aprendizagem, pois, não há como separar o físico das emoções.	4ª - A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes.

[3] Vale mencionar que a síntese foi elaborada a partir da associação e interpretação das palavras-chave retiradas das respostas das entrevistas dos docentes, seguindo a abordagem teórica de Bardin (2011).

Caso seja afirmativa sua resposta à pergunta anterior, você pode acrescentar se há alguma mudança nas suas avaliações devido a essa ciência?	Possibilidade de reforço de conteúdos e não a mudança nas avaliações.	5ª - O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.

Fonte: Elaboração própria, 2021

Após a elaboração das categorias iniciais, houve a aglutinação e a formação de duas categorias intermediárias. A primeira categoria intermediária formou-se pela primeira e terceira. Veja grelha 2:

Grelha 2 - Primeira categoria intermediária

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR
A seleção de importância do conteúdo para avaliação.	Mostra de que forma os docentes selecionam o conteúdo no período bimestral. Fundado no princípio da simplicidade segundo Morin (2005) e da descontextualização de acordo com Vasconcellos (2006).
A imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação.	Descreve se os docentes pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação. Fundamentado pelo pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).
1ª categoria intermediária - Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos.	

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Diante da análise a respeito dos procedimentos metodológicos estabelecidos, verificou-se que os docentes recebem as diretrizes do conteúdo que precisam ser desenvolvidas no período anual. Com isso, eles demonstraram que ficam limitados a selecionar elementos sistemáticos que não sejam direcionados pelo programa da Secretaria Municipal de Educação.

E3: "O conteúdo é sempre direcionado pela SME, a gente faz o conteúdo deles..."
E:11: "A gente tem a apostila, o livro didático, trabalhar a produção textual com os alunos para a prova que a SME envia, além de realizar projetos que desenvolvam a leitura..."

Ainda nesse contexto, mostrou-se que os docentes não pressupõem a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade que cada avaliação pode desenvolver. Os entrevistados afirmaram que:

E5: "Normalmente, eu trabalho com provas testes e utiliza o método tradicional."
E7: "Utilizo o método tradicional na realização de provas do conteúdo que eu passei durante aquele bimestre e dou pontuação para cada trabalho executado na sala e aqueles que eles trazem de casa né."

Diante da obtenção dos resultados obtidos na formação da primeira categoria intermediária, pode-se inferir que os docentes, nas suas práticas pedagógicas, seguem o paradigma simplificador, sendo direcionados por uma práxis que não visualiza o processo educacional como um todo. Consequentemente, o olhar dos resultados das avaliações obtidas pelos mesmos, reduz a resultados estanques e pontuais. Segundo Morin (2005), a simplicidade só vê o uno ou o múltiplo, não permitindo que entenda que o uno pode ser no mesmo momento múltiplo.

No que tange a segunda categoria intermediária, procedeu-se pela união da segunda, quarta e quinta categorias iniciais. De acordo com a grelha 3:

Grelha 3-Segunda categoria intermediária

CATEGORIA INICIAL	CONCEITO NORTEADOR
A contextualização dos discentes em seus diversos aspectos.	Referencia se há contextualização dos discentes pelos docentes no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Fundado no pressuposto da complexidade de acordo com Morin (2005).
A influência no processo ensino-aprendizagem devido às condições físicas e/ou emocionais dos docentes.	Indica sobre a perspectiva dos docentes se condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin (2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).
O procedimento pedagógico aplicado nas avaliações após algum problema físico ou emocional vividos pelos docentes durante a aula.	Relata se ocorre mudança de procedimentos dos processos avaliativos pelos docentes devido às condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino. Fundado no princípio do pensamento complexo conforme Morin (2005) e o pressuposto da instabilidade conforme Vasconcellos (2006).
2ª categoria intermediária - Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos.	

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Na análise acerca das abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos, percebeu-se que, ao finalizar os resultados das avaliações, não ocorre a possibilidade de contextualizar os alunos no que tange aos aspectos culturais, sociais e físicos. Isso pode ser visto pelas respostas dos entrevistados:

E2: "É muito complicado né, ..."
E7: "Realmente isso não é viável pela quantidade de alunos que nós temos nas salas de aula."

Dentro da abrangência da mesma categoria, observou-se que os docentes demonstraram que acreditam que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes. Verifique as respostas dos professores:

E1: "Sim eu acredito que sim ..."

E10: "Acho que sim... Acho que sim, ideal se tiver condições, se for necessário procurar médico e nem ir trabalhar..."

No que tange ao próximo conceito norteador desta categoria, constatou-se que os professores não estabeleceram mudança de procedimentos dos processos avaliativos, apesar de demonstrarem terem ciência que suas condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino, influenciam na aprendizagem dos discentes. Isso é demonstrado nas seguintes falas dos docentes:

E1: "Se eu não estava muito bem... Eu procuro repetir o conteúdo, não a avaliação.
E3: "Eu não altero a avaliação, eu repito o conteúdo. Quando eu vejo que o negócio não foi bem... Eu volto ao conteúdo para melhorar... A gente sente que naquele dia a matéria não chegou neles."

De acordo com a análise, na segunda categoria intermediária, pôde-se depreender que os docentes, ao finalizar suas práticas avaliativas, não contextualizam os alunos no que trata aos aspectos culturais, sociais e físicos, tendo assim, a visão de uma parte e não do todo do processo educacional.

Do que aborda sobre a opinião dos docentes em relação às condições físicas e/ou emocionais vividas por eles no período do ensino influenciar na aprendizagem dos discentes, foi apresentado que tais condições interferem no aprender dos alunos. Entretanto, verificou-se que os docentes não alterariam suas práticas avaliativas devido a esta ciência. Com isso, é possível deduzir que os professores não compreendem o que venha a ser o pensamento complexo.

Segundo Morin (2005), o pensamento complexo não rejeita de nenhuma forma a ordem, o determinismo e a clareza, porém, julga incompletos, não podendo programar a descoberta, o conhecimento, nem a ação. Tal pensamento apresenta, ainda de acordo com o autor, uma realidade possível de ser modificada e que o novo pode aparecer e de que não se pode evitar.

As categorias iniciais e intermediárias abordadas anteriormente foram elaboradas com o objetivo de respaldar as interpretações e inferir os resultados. Desta forma, elas contribuíram na formação de uma base na construção da categoria final. Consequentemente, a categoria final representa a síntese do aparato das significações, identificadas no transcorrer da análise dos dados do estudo. Dentro desta análise, a formação final da categoria denominou-se: "A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos."

A categoria final constituiu-se da associação e interpretação das categorias intermediárias. Veja grelha 4:

Grelha 4 - Categoria final

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	CONCEITO NORTEADOR
Procedimentos metodológicos dos docentes nos aspectos cognitivos.	Verifica se ações metodológicas dos docentes estão de acordo com os pressupostos do pensamento sistêmico. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006)
Abordagens físicas, emocionais e sociais dos docentes na formação dos processos avaliativos.	Identifica se os docentes possuem conhecimento sobre o pensamento sistêmico e se tal conhecimento influencia no processo das avaliações. Fundado no princípio da simplicidade, estabilidade e objetividade de acordo com Vasconcellos (2006)
Categoria final: A perspectiva e ações estabelecidas pelos docentes nos processos avaliativos.	

Fonte: Elaboração própria, 2021

Diante da análise dos entrevistados, identificaram-se as seguintes ações metodológicas desenvolvidas pelos docentes: a seleção de conteúdos de forma direcionada; a ausência da contextualização dos discentes no que tange aos aspectos culturais, físicos e sociais; a utilização e repetição de métodos já utilizados e de forma tradicional; a falta de pressupor a possibilidade da imprevisibilidade e/ou instabilidade de cada avaliação; a consciência que condições físicas e/ou emocionais vividas no período do ensino influenciam na aprendizagem dos discentes, no entanto, a continuação em manter os mesmos procedimentos nos processos avaliativos.

Desta forma, tornou-se evidente que os docentes seguem o paradigma tradicional da ciência em suas práticas avaliativas, no qual se encontram os pressupostos apresentados por Vasconcellos (2006), da simplicidade, estabilidade e objetividade.

Considerações finais

De acordo com os resultados, mostrou-se que os docentes, desconhecem os pressupostos do pensamento sistêmico e, por conseguinte, suas práticas pedagógicas, não estão conforme os ditos deste novo paradigma da ciência.

Conforme os dados, os professores trabalham de forma descontextualizada, utilizando-se de métodos tradicionais existentes e desenvolvendo práticas metodológicas conforme o pressuposto da simplicidade o qual prioriza a relação causa e efeito, desconsiderando assim, a necessidade da contextualização e da pertinência daquilo que é trabalhado no processo formativo; o da estabilidade, que tem sua base, o mundo como algo pronto e acabado, desconsiderando assim, as possibilidades do devir e por último o pressuposto da objetividade, o qual associado à atitude simplificadora e reducionista, que o mundo para ser conhecido deve ser abordado de forma unicamente racional.

Essa tônica discursiva conota que os entrevistados das escolas pesquisadas não têm conhecimento epistemológico e teórico sobre o novo paradigma da ciência, o sistêmico. Ademais, verificou-se ainda, que devido a tal desconhecimento, os processos avaliativos são influenciados pelo paradigma cartesiano, desencadeando resultados fragmentados e estanques.

Os resultados mostraram um modelo de educação alicerçado no paradigma tradicional, com base na racionalidade, na quantificação. A metodologia aplicada encontra-se na aula expositiva via transmissão e repasse, cuja ênfase está na memorização e na reprodução daquilo é ensinado. A avaliação é de natureza somativa priorizando apenas o resultado, e realizada por meio de testes, provas, trabalhos e tarefas, cujo propósito é o de verificação da capacidade de memorização e reprodução do conteúdo.

Referências

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BEHRENS, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

BERTALANFFY, L. V. (2008). *Teoria Geral dos Sistemas*: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Vozes.

CAPRA, F. (1996). *A teia da vida*: uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.

KUHN, S. T. (2001). *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeria. 16.ed. São Paulo: Perspectiva.

MATURANA, R. H., & VARELA, F. J. (1997). *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG.

MORIN, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação*: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, B.S. (2008). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.

VASCONCELLOS, M. J. E. (2006). *Pensamento sistêmico*: novo paradigma da ciência. 7. ed. Campinas: Papirus.

Eixo Temático

Fontes de financiamento da educação: entre o público e o privado

PROJETO DE EXPANSÃO E MELHORIA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS (PROEMEM): CONSIDERAÇÕES SOBRE O EMBATE ENTRE AS DETERMINAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E AS DEMANDAS LOCAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

Nayana Cristina Gomes Teles[1]

Introdução

O presente texto tem por objetivo investigar a influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, a partir da análise do Projeto de Expansão e Melhoria da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM), e o papel de técnicos da Secretaria de Educação na definição dos rumos das políticas educacionais no município. Para atender ao objetivo proposto, recorreu-se a análise dos documentos que compõem a proposta de empréstimo disponíveis no sítio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Buscou-se, na leitura desses documentos, indícios da presença das políticas neoliberais como o **não-dito** nas ações do programa. Também foram utilizados relatos obtidos em entrevistas com dois técnicos da SEMED/Manaus, com a intenção de investigar o papel desses sujeitos na definição dos rumos das políticas educacionais no município, bem como os limites e possibilidades de atuação dos sujeitos locais no delineamento das propostas para a educação.

O PROEMEM conta com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento e reúne diversas ações voltadas à Infraestrutura e cobertura da rede municipal de educação, desempenho escolar, gestão e avaliação.

Ao tomar como objeto de análise a relação entre o PROEMEM e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus) resgata-se o papel desses sujeitos na implementação das políticas educacionais do município, pois como afirma Oliveira (2011) entre os atores envolvidos com a ação pública existem complexas interdependências "[...] a ação pública não se reduz à aplicação de regras, estas nascem de discussão, de negociações entre os atores situados em diferentes níveis [...] (OLIVEIRA, 2011, p.85)

Técnicos, gestores e professores das redes públicas de ensino travam constantes embates durante o processo de implementação de políticas, pois são eles que dialogam com as Instituições

[1]Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP, Mestre em Psicologia da Educação pela mesma instituição, Especialista em Psicologia Clínica. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas/Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (UFAM/ICET). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFAM. Pesquisadora na área de formação de professores e desenvolvimento profissional docente. Contato: nayanateles@ufam.edu.br
Esta pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), por meio do Edital 003/2015 RH-Interiorização.

parceiras e concretizam as ações, muitas vezes lidando com determinações construídas fora da escola e da sala de aula que afetam diretamente as suas práticas. É nessa complexa teia que se desenrolam os enredos das políticas educacionais, ainda mais próximas da definição de políticas de governo, pontuais e circunscritas a uma determinada gestão, do que políticas de estado.

O Brasil, assim como outros países periféricos credores do Banco Mundial e do FMI, vem adotando as condicionalidades impostas pelo BM e vinculadas a políticas sociais e educacionais em troca de financiamento. Essas condicionalidades "[...] estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal [...]" (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014, p. 1139).

Na esteira dessa relação entre Brasil e organizações internacionais observa-se o aumento da presença de instituições privadas no setor educacional, levantando a discussão acerca de quais interesses estão presentes nessas relações, muitas vezes camufladas em parcerias supostamente sem contrapartida para a Organização, Instituto ou Fundação parceira.

Tendo em vista a complexidade dessas relações no campo educacional, pretende-se, neste texto, discutir a influência da política neoliberal imbuída no PROEMEM, os limites e possibilidades de atuação dos sujeitos locais no delineamento das propostas para a educação, bem como os conflitos e contradições que surgem na implementação das ações.

Para atender aos objetivos propostos, inicia-se o artigo com um breve levantamento histórico e descrição do PROEMEM, seguido do detalhamento dos procedimentos metodológicos e análise dos dados, dividida em dois momentos: o primeiro discute o projeto dos organismos financeiros internacionais para as políticas educacionais brasileiras e o segundo o papel dos agentes locais no delineamento das políticas educacionais locais, seguida das considerações finais.

Breve histórico do Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Municipal de Manaus (PROEMEM)

As primeiras discussões sobre o Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Municipal de Manaus (PROEMEM) remontam ao ano de 2013 e abrangem diversos setores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus).

Em setembro do ano de 2013, o governo do Estado do Amazonas formalizou com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) o Projeto BR-L1328 – Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação no Amazonas que tem por objetivos: expandir a cobertura da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, ampliando a oferta e melhorando a infraestrutura da educação básica da rede estadual; melhorar a progressão, conclusão e qualidade da educação básica com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos, reduzir a distorção idade-série e aumentar os índices de aproveitamento escolar; além da gestão e monitoramento da rede escolar.

No âmbito desta operação (BR-L1328), e com consultoria técnica do BID, foi elaborada a Carta-Consulta Diálogo de Identificação Manaus-Estado do Amazonas, Diagnóstico e Apoio ao

Desenho e Articulação de Programas, passo inicial para o estabelecimento da parceria entre a Prefeitura de Manaus/Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o BID.

Ainda no ano de 2013, com o intuito de realizar um diagnóstico da rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus promoveu um Workshop de Gestão com representantes de todos os setores da Secretaria que foram convidados a apresentar quais eram as suas necessidades, fragilidades e potencialidades. Dentre as demandas levantadas, estava a necessidade de melhoria da estrutura física das escolas, bem como a construção de novas escolas e creches. Outras necessidades remetiam ao aspecto pedagógico e de gestão, como a formação docente, a avaliação e o acompanhamento dos professores em estágio probatório.

De posse dessas informações e com assessoria dos técnicos do BID foi elaborado um diagnóstico da situação da rede. Esse diagnóstico reuniu em três frentes os principais desafios da rede municipal de Manaus: infraestrutura e cobertura, desempenho escolar e gestão e avaliação.

Segundo o relatório do diagnóstico realizado para definição dos objetivos e metas do PROEMEM, no que se refere à infraestrutura e cobertura da rede, os problemas estavam associados à infraestrutura inadequada e à baixa cobertura. O item Perfil do Projeto cita que 32% dos imóveis que abrigavam escolas da SEMED eram alugados, o que gerava alto custo e restringia a possibilidade de melhorias. Em relação à cobertura, o documento aponta que apenas 65% da população na faixa etária adequada frequentava a pré-escola, situação ainda mais grave quando se tratava das creches, que só atendiam 6% da população etária.

A qualidade do serviço oferecido pela rede afeta o desempenho escolar dos alunos e o sucesso da aprendizagem. O diagnóstico realizado pelos técnicos do BID, em parceria com a SEMED, aponta a ausência de programas que possibilitassem reverter os baixos níveis de aprendizagem e a alta taxa de reprovação, que resulta em atraso escolar. Além disso, o diagnóstico afirma que a SEMED não disponibilizava recursos para que as escolas pudessem implementar seus projetos pedagógicos.

Ainda no que se refere ao diagnóstico que fundamenta as ações do PROEMEM, o documento aponta que, embora todos os professores tivessem formação em nível superior, as oportunidades de desenvolvimento profissional eram fragmentadas, de curta duração e com escassa relação com os problemas de sala de aula, o que tornava necessária a mudança da forma como era ofertada a formação em serviço para os professores da rede municipal.

A gestão e a avaliação das atividades desenvolvidas pela secretaria também foram alvos do diagnóstico realizado com o auxílio dos técnicos do BID, que sugeriu desenhar uma nova forma de eleição e capacitação dos diretores escolares, que eram selecionados por indicação, sem critérios objetivos de competência técnica. Outro problema apontado no documento foi a carência de sistemas de avaliação e monitoramento rotineiro da qualidade dos serviços prestados, de modo que fornecessem indicadores objetivos capazes de subsidiar a tomada de decisões dos gestores municipais.

Foi a partir desse diagnóstico que a Proposta de Empréstimo do PROEMEM (BR-L1392) foi construída.

Em dezembro de 2014, o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus – PROEMEM (BR-L1392) foi aprovado pelo BID para financiamento, em um montante de USD 114.000.000, com contrapartida do país de USD 62.000.000. Na esfera municipal, a Lei № 1.921, de 30 de outubro de 2014, instituiu, no âmbito da SEMED, o PROEMEM, e estabeleceu outras providências.

Apesar de firmado em 2014, a contratação de crédito externo com o BID foi aprovada pelo Senado Federal (Resolução nº 7 de 2017) apenas em 2017, com prazo de execução orçamentária de cinco anos (2017 a 2021). Tal aprovação é necessária já que a garantia do empréstimo é dada pela União. O valor contratado foi de US$ 52,000,000.00 (cinquenta e dois milhões de dólares dos Estados Unidos da América) a serem disponibilizados em cinco parcelas anuais que totalizam o valor acordado.

A Lei nº 2230, de 04 de julho de 2017 que reestrutura o Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública de Manaus e estabelece outras providências foi regulamentada pelo Decreto nº 4000 de 01 de março de 2018.

Detalhamento do Projeto

O PROEMEM é dividido em quatro componentes: Componente 1 – Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa; Componente 2 – Melhoria da Qualidade da Educação; Componente 3 – Gestão, monitoramento e avaliação e Componente 4 – Administração do Programa.

O Componente 1 – Expansão da Cobertura e Melhoria da Infraestrutura Educativa tem por objetivo expandir a cobertura da EI e EF, ampliando e melhorando a infraestrutura escolar. Os recursos destinados financiarão a construção de creches, centros municipais de educação infantil (CMEI) e escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), além da aquisição de bens duráveis e materiais para equipar essas escolas. A proposta de empréstimo firmada entre o BID e a Prefeitura de Manaus traz, inclusive, a planta com o modelo de construção das escolas e a análise dos impactos ambientais.

O Componente 2 – Melhoria da Qualidade da Educação tem como objetivo melhorar o desempenho dos alunos e prevê: 1) o apoio aos concursos para seleção de novos professores e seu posterior período de provas por meio de um sistema de "coaching"; 2) projeto e implementação dos programas de aceleração da aprendizagem e de reforço escolar com o apoio do Instituto Ayrton Sena (IAS); 3) atividades de formação de formadores da SEMED responsáveis pela capacitação de professores e gestores da rede municipal; e 4) elaboração de matrizes curriculares que articulem e facilitem as transições entre os níveis educativos.

No que se refere ao Componente 3 – Gestão, monitoramento e avaliação, o objetivo é fortalecer a capacidade da SEMED de gerenciar a rede educativa. Para tanto, a SEMED deverá realizar atividades vinculadas a: 1) implementação de novos processos de seleção e avaliação de professores e gestores; 2) implementação do Sistema Estadual de Avaliação do Desempenho Educacional de Manaus (SAEDE) que terá dois componentes: um de rendimento escolar (ARE),

baseado nos resultados do Sistema Estadual de Avaliação do Estado do Amazonas (SADEAM), ao qual a SEMED aderirá, e outro, representado por um índice de Avaliação da Gestão Escolar (AGE); 3) o desenvolvimento e implantação de um sistema de monitoramento de qualidade da EI; e 4) projeto e implementação das avaliações de progresso e dos impactos gerados pelo Programa. O Componente 4 – Administração do Programa prevê o uso de US$ 2,21 milhões destinados a dotar a SEMED da capacidade de executar o Programa. Para tanto, elenca como ações necessárias: i) a criação de uma unidade de gerenciamento do Programa; ii) a aquisição de bens para o seu funcionamento; e iii) a provisão de serviços de apoio à gestão e de auditoria externa.

Os documentos que compõem o PROEMEM são ricamente detalhados no que se referem ao diagnóstico que norteia a definição das ações, às condições contratuais prévias ao desembolso dos recursos, aos resultados e produtos esperados, à análise dos riscos ambientais e salvaguardas necessários na construção.

Metodologia

Para a produção dos dados deste texto serão utilizados relatos obtidos em quatro entrevistas realizadas em diferentes momentos entre os anos de 2015 e 2018, com dois técnicos da SEMED/Manaus, responsáveis pela gerência do projeto e pela articulação com as instituições parceiras, além da análise de documentos oficiais disponibilizados pela Secretaria e dos Relatórios Anuais do PROEMEM que estão disponíveis no endereço eletrônico do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A pesquisa científica busca respostas para um problema previamente definido, e o entrevistado é aquele cujas informações aproximarão o pesquisador da compreensão do fenômeno investigado. Assim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois técnicos da SEMED/Manaus. O Sujeito 1 atua na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) responsável pelas ações de formação continuada dos professores, com 30 anos de atuação nessa secretaria, já ocupou as funções de professora, pedagoga, gestora, assessora pedagógica, formadora e coordenadora de formação docente. Já o Sujeito 2 atua na área educacional há 33 anos, 11 deles na rede municipal de educação de Manaus, tendo ocupado os cargos de professor, pedagogo e assessor pedagógico. No momento da entrevista era um dos coordenadores do Programa de Tutoria Educacional e do Projeto de Transição Escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No que se refere a Análise Documental, Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que a análise de documentos permite extrair evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Para além de uma fonte complementar de dados, os documentos permitem compreender quais concepções educacionais e políticas subjazem às práticas que têm sido desenvolvidas nas secretarias de ensino.

A análise dos documentos que compõem o Projeto de Expansão e Melhoramento da Rede Pública de Manaus (PROEMEM) consistiu em uma leitura flutuante para reconhecimento do

material e, em seguida, seleção das informações mais importantes para a compreensão dos programas em seus aspectos políticos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos.

Cabe destacar que a construção do roteiro de entrevista e a análise documental foram baseadas em matrizes de referência construídas e reconstruídas conforme o avançar da pesquisa, com base no referencial teórico e na análise das pesquisas correlatas.

A elaboração das matrizes de referência mostrou-se extremamente útil para a sistematização das informações que precisavam ser obtidas, organização dos dados, construção dos instrumentos de coleta e dos eixos/dimensões de análise dos dados.

Análise dos dados

O dito e o não dito: Qual o projeto dos organismos financeiros internacionais para as políticas educacionais brasileiras?

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), nas últimas duas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm sido orientadas por organismos multilaterais, o objetivo destas orientações seria

> responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos de 1970, uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014,6 p. 1139)

Ainda de acordo com os autores citados, é na década de 1990 que se aprofundam as relações entre o Banco Mundial e o governo brasileiro, gerando forte impacto nas políticas educacionais aqui adotadas. Três propostas ocupam o centro das preocupações do BM: **a ênfase na melhoria da educação básica**, a **descentralização da gestão escolar**, e consequente responsabilização das escolas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos e a **centralização dos sistemas de avaliação**, responsáveis por estabelecer padrões de desempenho a serem atingidos pelas escolas, e, consequentemente (na lógica do BM), induzir aos resultados desejados.

Essas três propostas sobressaem como o **dito**, afinal, parece indiscutível a necessidade de melhoria da educação, principalmente dos anos iniciais, e a consequente mudança da gestão escolar, nela incluso pessoas e recursos. Na esteira destas certezas, presentes dentro e fora da escola, está a busca pela melhoria dos índices, sejam estes oriundos de avaliações locais, nacionais ou internacionais, tratados pela mídia como retrato fiel de uma suposta qualidade a se alcançar na educação pública e que justifica as mudanças propostas.

Entretanto, aqui interessa o **não-dito**, e para desvelá-lo será necessário tecer algumas considerações.

A globalização econômica surge no mundo atual como uma estratégia de superação da crise estrutural do capitalismo que demanda a ampliação do mercado consumidor e a obtenção de recursos naturais. Nesse contexto, aumenta o interesse dos países ricos pelos países em desenvolvimento.

O referido interesse dos países mais estruturados economicamente chega aos países em desenvolvimento por meio da articulação dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros. Esses organismos estão dispostos a emprestar generosas quantias para o desenvolvimento destas nações e, em troca, o país deve realizar um ajuste estrutural.

Cruz (2003) afirma que as principais orientações neoliberais são direcionadas ao papel do Estado na sociedade e na economia. Para a autora, os três pilares da reestruturação proposta baseiam-se na

> diminuição do papel e tamanho do Estado na sociedade (privatizações, demissões e desvio de reivindicações populares para a esfera do mercado), desregulamentação das relações trabalhistas (quebra da estabilidade, criação de contratos temporários, terceirizações, diminuição da carga tributária sobre o capital) e abertura econômica e comercial (possibilitando ao capital internacional o investimento direto nos países conforme seus interesses e necessidades de expansão). (CRUZ, 2003, p.54)

O objetivo **explícito** destas mudanças é "sanar" as contas públicas, de forma a permitir que o Estado se recupere, garantindo a abertura do mercado para a iniciativa privada que irá "substituir o Estado" no atendimento a saúde e educação, por exemplo.

Porém, o que **não aparece explicitamente** relacionado a essa interferência na soberania dos países é o resultado de tais mudanças. Infelizmente, o pacote de reformas neoliberais proposto vem ocasionando sérios problemas nos países onde está sendo implementado, inclusive no Brasil, com a expansão do subemprego, perda de direitos trabalhistas e previdenciários, precarização e intensificação do trabalho, aumento da pobreza, dentre outros.

Voltando o olhar para o campo das políticas sociais e educacionais, fica clara a tentativa de transferir a lógica do mercado à educação, pois, garantindo uma educação eficiente e de qualidade, o sucesso de cada sujeito na sociedade será exclusivamente atribuído à sua competência e esforço.

Aqui cabe ponderar que, na ótica do Banco Mundial, "educação de qualidade" é aquela que pode ser auferida em resultados, geralmente mensurados por testes, cuja lógica de construção baseia-se na formação de mão de obra para o mercado. Considera-se, porém, que a educação de qualidade, socialmente referendada e coletivamente construída, busca, para além do incremento das competências e habilidades dos estudantes, mensuráveis em testes padronizados, a valorização da história e cultura locais, de habilidades artísticas e esportivas, por exemplo, que não são consideradas nas avaliações e indicadores educacionais.

Logo, questiona-se qual o limite que essa suposta liberdade meritocrática propagada pelo Bando Mundial, permite aos jovens oriundos das classes populares dos países em desenvolvimento, pois a melhoria da educação básica e o necessário aumento do investimento nessa fase do processo

de escolarização é posta como antagônica ao investimento em educação superior, ciência e tecnologia. Tal orientação garante o monopólio tecnológico dos países ricos que tem investido significativa soma de recursos no desenvolvimento do ensino superior, pesquisas e tecnologias (CRUZ, 2003).

Voltando ao PROEMEM, a leitura criteriosa dos documentos que embasam a proposta mostra a importância atribuída ao **controle** dos processos, como pode-se observar no Componente 3 que exige a implementação de novos processos de seleção e avaliação de professores e gestores e de vários novos indicadores com foco na gestão e na avaliação escolar.

Mecanismo essencial para atender aos objetivos do Componente 3, além de condição contratual prévia ao primeiro desembolso do financiamento, é a implementação de um Sistema de Gestão de Projetos. Para este propósito foi contratado o Instituto Aquila que possui um Núcleo Especializado em Educação, cuja principal solução é o Sistema GIDE (Gestão Integrada da Escola). O Sistema GIDE, de acordo com informações disponíveis no Anexo V – Opcional do PROEMEM possui 3 fatores fundamentais: a integração dos aspectos pedagógicos, estratégicos e gerenciais; utiliza o método científico PDCA (Planejar, Fazer, Verificar, Agir) para resolver problemas e gera um Índice denominado Capacitação em Cidadania e Responsabilidade Social (IFC / RS), que é um "retrato" da escola em relação aos resultados internos e externos e causas que impactam esses resultados.

Consta na descrição do Sistema GIDE (Anexo V do PROEMEM) que o mesmo é adaptado ao ambiente escolar e à realidade da rede. A coleta de dados é feita por assessores que vão até as escolas e levantam dados como: infraestrutura da escola, cumprimento do currículo pelos professores e desempenho de cada aluno, dentre outros. Ao incluir esse leque de informações no Sistema GIDE, é possível realizar um amplo mapeamento da situação da rede, o que permite quantificar os resultados e produzir planos de ação apropriados para cada professor e para cada escola.

A contratação do Instituto Aquila para a implementação do Sistema GIDE não é a única parceria com a iniciativa privada estabelecida para cumprir os objetivos do PROEMEM.

O item 2 do Componente 2 estabelece que as atividades de reforço escolar, programas de aceleração da aprendizagem e distorção idade-série devem ser realizadas em parceria com o Instituto Ayrton Sena (IAS), estabelecendo como uma das condições contratuais especiais prévias ao primeiro desembolso do financiamento pelo BID a entrada em vigor do Termo de Cooperação Técnica entre o Município de Manaus (SEMED) e o IAS.

A justificativa do BID para a obrigatoriedade da Cooperação Técnica entre a SEMED/Manaus e o IAS é a expertise e vasta experiência do Instituto em programas de recuperação da aprendizagem, já tendo mais de 2 milhões de alunos.

Embora o IAS seja uma organização sem fins lucrativos e não cobre financeiramente pelos programas que disponibiliza, o BID condiciona, na Proposta de Empréstimo (BR-L1392), a contratação direta da Global Editora e Distribuidora Ltda. para a compra dos materiais didáticos para os programas de reforço escolar e aceleração da aprendizagem que contarem com o apoio do

IAS. Ainda segundo a Proposta de Empréstimo disponibilizada no sítio do BID, a Editora conta com a exclusividade dos direitos de produção do referido material.

O IAS desenvolve, em parceria com a SEMED, os programas "Acelera Brasil" e "Se liga!". Os dois programas têm como foco a melhoria das taxas de aprendizagem e, principalmente, a distorção idade-série, e são muito elogiados pelos gestores da rede municipal de ensino. Porém, como alerta Aranha e Oliveira (2019), o crescimento do setor empresarial nas questões sociais e educacionais requer atenção, reflexão e análise, para que não se restrinja a expansão de novos nichos de exploração econômica e apropriação privada do bem público, sem transformações reais na realidade educacional e social.

O papel dos agentes locais no delineamento das políticas: embates entre a lógica do capital e a busca da qualidade na educação

Inicia-se essa discussão pelo resgate da importância dos agentes locais na implementação das políticas. Atuam nas secretarias de educação e nas escolas públicas, técnicos, gestores e professores com sólida formação e conhecimento do seu contexto que não aceitam passivamente as mudanças que lhe são impostas, principalmente se essas mudanças vão de encontro as suas convicções. Porém, a força do capital é inegável, o que exige desses profissionais capacidade de diálogo e de resistência.

A operacionalização dos componentes do PROEMEM exigiu a contratação de três instituições parceiras: a Fundação Itaú Social (FIS), o Instituto Airton Sena (IAS) e o Instituto Aquila (IA).

O Programa de Tutoria Educacional desenvolvido em parceria com a FIS foi o sistema de coaching selecionado para atender ao item 1 do Componente 2. Inicialmente, segundo um dos entrevistados que atua na DDPM, a ideia restringia-se a melhorar o processo de avaliação dos professores iniciantes em estágio probatório. Foi a atuação dos profissionais da DDPM na comissão responsável pela reformulação da Lei que rege o estágio probatório dos professores da rede, que permitiu uma ampliação desse objetivo inicial para um processo de avaliação formativa, focada no desenvolvimento profissional do professor iniciante na rede. Conforme o relato de um dos sujeitos entrevistados:

> Na questão pedagógica o nosso setor indicou algumas frentes, dentre as quais, a frente seria investir na formação dos professores em estágio probatório, porque nós estávamos vindo de um levantamento de necessidades de que a SEMED tinha um processo de avaliação desses professores, mas que era apenas instituído através de uma normativa legal, mas na prática essa avaliação acontecia de forma muito solta, elementar, sem tanto critério. E aí houve a necessidade de tentar investir nesse processo, a princípio queria ser investido apenas no processo de avaliação, porque já era o que vinha sendo a linha de trabalho da SEMED, digamos assim (...) e naquele momento, foi discutida a necessidade de que esse processo de avaliação não fosse ensimesmado, que não fosse só a avaliação, mas que também perpassasse pelo processo de formação, e entrou nosso setor que ficou responsável por esse processo de formação e que depois nós veríamos como *linkar* , junto ao setor de pessoal da SEMED, com o processo de avaliação. (...)" (Sujeito 1)

Dias Sobrinho (2010) faz um importante alerta sobre as intenções (o não-dito) das políticas de avaliação desenvolvidas nos governos neoliberais, e sua relevância como instrumento de controle e reforma, deixando a dimensão pedagógica em segundo plano, como bem ilustra a fala acima.

O item 1 do componente 2, embora sinalize a adoção de um sistema de coaching, não define mais especificadamente qual é esse sistema, tampouco a instituição por ele responsável, e, segundo relato do Sujeito 1, a Fundação Itaú Social (FIS) foi escolhida em função da experiência com a estratégia de tutoria. Para realizar a transferência de tecnologia, a FIS trabalha com duas empresas de formação, e coube ao Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS) trabalhar os processos formativos com os profissionais da SEMED/Manaus.

Cabe ressaltar que, segundo um dos sujeitos entrevistados, a DDPM ciente de sua inexperiência com o sistema de coaching e com a formação de professores iniciantes, buscou uma empresa que a pudesse auxiliar nessa frente, porém, como esclarece o Sujeito 1, a base dessa relação é o diálogo e a adequação à realidade local

> O pessoal do CIEDS veio para cá, a gente começou a conversar, eles dizendo como eles trabalham, a gente dizendo mais ou menos o que queríamos, e nesse diálogo fomos estabelecendo mudanças de rumo, porque tinham coisas que eles tinham experiência que nós não tínhamos, mas nós tínhamos o conhecimento do contexto, do nosso pessoal, da nossa realidade. A gente não queria que eles chegassem, trouxessem essa experiência para cá, e que essa experiência fosse aplicada aqui, a gente não queria isso, então desde o início nós deixamos isso claro. (Sujeito 1)

O estreitamento do diálogo com o CIEDS, embora frutífero, também foi marcado por embates que sinalizaram a importância do respeito aos espaços e aos saberes, tanto dos formadores do CIEDS, como dos técnicos da secretaria. Mesmo com todas as ressalvas implicadas nos interesses ocultos destas parcerias, a maior marca da Tutoria Educacional da SEMED/Manaus foi a construção dos processos, como afirma o Sujeito 1 "*tudo foi construído, não foi assim algo que a gente viu num canto e trouxe pra cá*".

Porém, ao contrário da Parceria com a Fundação Itaú Social, os programas da Fundação Ayrton Sena não permitem essa maleabilidade e são totalmente centralizados, inclusive os processos formativos dos professores que o executam.

Já no que se refere ao Sistema Gide, apesar das críticas por se tratar de "*um pacote pronto*" e por ser visto pelos professores como um instrumento de vigilância e controle do seu trabalho, como retrata o Sujeito 2, trata-se de uma ferramenta muito importante por trazer mais segurança à tomada de decisões dos gestores.

> São várias formas de coleta de dados e que ao final é feito um mapeamento e nós temos um espelho de como está a rede, isso nós não tínhamos antes, e é muito importante! Porque era muito assim: vamos fazer o projeto tal, então vamos, e às vezes isso nem era necessidade da rede, nem era prioridade, por exemplo, se dizia muito assim, através das falas dos professores, dos pedagogos e diretores: os alunos estão chegando no quinto ano e não sabem ler. Hoje em dia, através

> do instrumento de coleta de dados do sistema de gestão, que é a GIDE, a SEMED pode dizer assim: na escola tal, tantos alunos conseguiram e tantos não. Então os técnicos sabem exatamente onde está a lacuna, onde está a concentração ou não. (Sujeito 2)

O potencial dos dados obtidos no Sistema GIDE depende da forma como os mesmos são lidos e interpretados, da compreensão de que o dado não "*fala por si mesmo*", como destaca o Sujeito 2, além da consideração do contexto nos quais foram produzidos.

O uso de dados para subsidiar a tomada de decisão pelos gestores, realização de diagnósticos, acompanhamento e avaliação das ações nas escolas é uma importante conquista da educação brasileira, pois, na ausência de dados, prevalecem impressões e suposições sobre a escola.

Entretanto, cabe ponderar o risco implicado na avaliação e controle dentro da lógica neoliberal, principalmente no que se refere ao papel do professor e a alocação dos recursos financeiros, como se pode ilustrar com a Reforma de Nova York.

Tomando como exemplo a Reforma de Nova York, fonte de inspiração para a Tutoria Educacional da FIS, e um ótimo exemplo de reforma que segue a cartilha do neoliberalismo, Gall e Guedes (2009) afirmam que a base da reforma está na ideia de monitoramento do desempenho dos alunos, alcance de metas e consequente responsabilização pelos resultados. O desempenho dos estudantes é acompanhado individualmente, por classes e por nível escolar, e o progresso é medido tomando como parâmetro dados da avaliação dos alunos nos anos anteriores e de escolas semelhantes.

A relação entre responsabilização e consequência, é um dos cernes da Reforma e um dos pontos controversos das medidas adotadas em Nova York. Os sistemas de cobrança de responsabilidade dos atores escolares "[...] recompensam ou punem escolas com base nas melhorias obtidas entre os alunos de baixo aproveitamento [...]" (GALL e GUEDES, 2009, p. 9). Nesse quadro, funcionários que não alcançavam as metas previstas poderiam ser demitidos ou ter negados pedidos de concessão de estabilidade. Já funcionários que alcançassem ou superassem metas receberiam concessões e abonos.

Essa prática sofreu diversas críticas de educadores e estudiosos que acusavam as reformas empresariais da educação, como a de Nova York, pela grave crise da profissão docente, desmoralizada pela mídia e hostilizada no ambiente político. Para Luiz Carlos Freitas (2017), o abandono e/ou desestímulo para entrar na carreira de professor é "um dos efeitos perniciosos das reformas empresariais da educação baseadas na culpabilização dos professores e dos métodos empresariais de pressão sobre esta categoria".

No Brasil, a docência há muito tempo não é uma profissão atrativa, os baixos salários, aliados às péssimas condições de trabalho e à desvalorização social contribuem para afastar os jovens da carreira de professor. Para agravar ainda mais esse quadro, vivencia-se no Brasil um ambiente de constantes ataques aos professores e as escolas, com graves tentativas de cerceamento do trabalho docente, cuja expressão máxima é o Movimento "Escola sem Partido" seguido da militarização da escola pública em franca expansão.

Além disso, embora a qualidade dos professores e a de seu ensino sejam os fatores mais sensíveis as políticas públicas no que concerne aos resultados na aprendizagem dos estudantes, como indicam inúmeras pesquisas (OCDE, 2006, p. 12), não é o único fator, pois, como esclarece Imbernón (2010, p.54), não se pode acreditar que a formação, sozinha, mude os professores e suas práticas, melhorando a educação, é imprescindível investir nas condições de trabalho.

Logo, é preocupante a expansão de uma leitura acrítica de reformas implementadas em outros países e trazidas para o Brasil como a solução dos problemas educacionais, centralizada na culpabilização dos professores, sem uma análise rigorosa dos contextos no quais foram produzidas e na avaliação das evidências de seu sucesso.

Assim como ocorre na SEMED/Manaus, caberá aos técnicos, gestores e professores das redes públicas de ensino fazer frente a intervenções e interferências dessa natureza, o que só é possível se esses profissionais tiverem uma formação sólida, consciência de sua autonomia e da importância da colegialidade.

Cabe também as universidades e demais instituições públicas somar forças aos movimentos da sociedade civil organizada no apoio aos professores e na realização de uma avaliação crítica dos programas e parcerias estabelecidas com o intuito de melhorar a educação.

Considerações finais

A influência das políticas neoliberais e dos setores privados é uma realidade em muitas secretarias estaduais e municipais de educação, seja pela escassez de recursos financeiros que forçam o estabelecimento de parcerias sem contrapartida para as secretarias, seja pela sobrecarga dos profissionais, muitas vezes sem a formação necessária para analisar criticamente, dialogando e se contrapondo aos projetos e programas propostos.

A análise dos documentos que compõe o PROEMEM deixa claro que o programa atende a lógica neoliberal, coerente com o objetivo de formação e controle de mão de obra "parcialmente qualificada", pois, prioriza a educação básica, esvaziando o ensino superior, e, consequentemente, mantendo sobre controle dos países ricos o desenvolvimento da ciência e das diferentes tecnologias.

Apesar destas premissas, os técnicos das secretarias de educação buscam proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade, socialmente referendada e coletivamente construída. Porém, diante da força do capital, a atuação dos agentes educacionais é difícil e limitada, em uma constante negociação que implica ceder a determinados interesses para obter recursos, em uma autonomia limitada. Logo, o suporte da academia e das demais organizações sociais a esses profissionais é essencial, cabendo as universidades públicas propor alternativas e parcerias às secretarias, ocupando os espaços hoje preenchidos pela iniciativa privada. Além disso, é imprescindível que as políticas públicas sejam acompanhadas pelos pesquisadores com o intuito de mapear seus resultados, elencando as evidências de seu sucesso ou fracasso.

Referências

ARANHA, R., & OLIVEIRA, S. (2019). Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a rede municipal de ensino de Manaus. *Educação E Pesquisa*, v.*45*, e195438, p. 1-16, 2019. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945195438.

CRUZ, R. E. (2003). Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? *Educar em Revista*, 19 (22), 51-75.

DIAS SOBRINHO, J. (2010). Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação* (Campinas), 5 (1), 195-224.

FREITAS, L. C. (2017, 23 fevereiro) USA: boicote aos testes tem sucesso novamente. https://avaliacaoeducacional.com/2017/08/27/usa-boicote-aos-testestem-sucesso-novamente/

GALL, N.; GUEDES, P.M. (2009). *A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil*. http://p.download.uol.com.br/gd/reformaeducacional.pdf.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A., & ALMEIDA, P. C. A. (2019) *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. UNESCO.

IMBERNÓN, F. (2010) *Formação Continuada de Professores*. Artmed.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. EPU. (Coleção Temas básicos de educação e ensino)

MORICONI, G. M., DAVIS, C.L. F., TARTUCE, G. L. B. P., NUNES, M.N.R, ESPOSITO, Y.L., SIMIELLI, L.E.R., & TELES N. C. G. (2017) *Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências*. FCC. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 52).

MOTA JUNIOR, W. P., & MAUES, O. C. (2014) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação e Realidade*, 39 (4), 1137-1152.

OLIVEIRA, D. A. (2011) As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. IN: DUARTE, A., & OLIVEIRA, D. A. *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Fino Traço.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). *Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

Eixo Temático

Educação Superior: agentes e atores

NORMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: O QUE HÁ DE NOVO?

Angélica Nachiungue Marta Vidal[1]
Maria da Conceição Barbosa Mendes[2]

Introdução

A avaliação da qualidade dos serviços prestados pelas instituições de Ensino Superior (ES) com realce para avaliação do desempenho docente (ADD), constitui uma preocupação para comunidade académica e não só. Sendo o docente, o garante da qualidade, por via das suas atividades de ensino, investigação, gestão e extensão, há necessidade de se investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional. A avaliação do desempenho, como refere a Ministra do Ensino Superior, Professora Doutora Maria Sambo, numa das suas abordagens ao Jornal Angonotícias, no âmbito da abertura do ano letivo 2020, "não se pode falar de qualidade sem avaliação".

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), n.º 32/20, de 12 de Agosto, no art. 118º, refere que a avaliação no sistema de educação e ensino tem a sua essência na aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições no domínio da organização, administração, gestão formação e investigação em prol do asseguramento da eficiência e da eficácia fundamentada em normas, mecanismos e procedimentos coerentes. Esta necessidade de aferir a qualidade nas Instituições do Ensino Superior (IES), por via da avaliação, já havia sido evocada pelo Decreto-Lei nº 90/09, de 15 de Dezembro, nos domínios do ensino, da investigação científica e da prestação de serviços à comunidade.

Embora a necessidade esteja expressa em normativos legais e outras referências, a existência de um regime legal específico sobre a avaliação do desempenho docente é um elemento novo no subsistema de ensino superior. O assunto mereceu a atenção de académicos e fez parte de discursos de gestores, cujos apelos sinalizaram a urgência do estabelecimento de um dispositivo específico para garantir a regularização da avaliação do desempenho docente. Tal facto foi consumado apenas a 27 de Abril de 2020, pelo Decreto Presidencial n.º 121/20, que aprovou o regulamento da avaliação do desempenho do docente do ensino superior, prevendo-se a sua implementado em 2021.

A luz do novo regulamento, a ADD no Ensino Superior é considerada crucial para a carreira docente por ser um elemento que concorre para a promoção e a garantia da qualidade do desempenho do docente, refletindo-se na qualidade do ensino.

[1] Doutoranda em Desenvolvimento Curricular, Docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (Angola), email: agvidalag@hotmail.com
[2] Doutora em Administração e Gestão Escolar, Docente do Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (Angola), email: saobarbosa67@yahoo.com.br

Deste modo a incorporação de normativos que regulam o subsistema do ensino superior é considerado por Mendes (2019), um assunto de bastante interesse por permitir perceber a sua relevância, impacto no desenvolvimento profissional bem como na qualidade do processo docente educativo uma vez que o Estatuto da carreira docente do Ensino Superior anterior, de algum modo, restringia-se à definição de parâmetros relacionados ao exercício da atividade docente em sala de aula, descartando a atividade científica que constitui o escopo fundamental da universidade como centro de produção do saber.

Assim, a elaboração deste estudo objetiva a partilha dos aspetos inovadores e relevantes incorporados no primeiro regulamento de avaliação do desempenho docente na história do Ensino Superior em Angola, de cuja implementação espera-se a concretização dos objetivos do próprio processo, dos docentes e da instituição.

Metodologicamente assumimos uma investigação fundamentalmente teórica e processual com predominância das técnicas de análise bibliográfica e documental, que desenvolve conceitos e conclusões a partir dos dados recolhidos e analisados.

Foram consultadas e analisadas algumas obras de autores nacionais e estrangeiros que abordam temáticas sobre a avaliação e o ensino superior em Angola como livros, artigos científicos bem como documentos legais nomeadamente: Decreto Presidencial n.º 191/18, de 8 de Agosto que aprova o Estatuto da Carreira Docente, o Decreto Presidencial n.º 32/20, de 12 de Agosto, que aprova a LBSEE em Angola, o Decreto Presidencial n.º 121/20, de 27 de Abril, que aprova o regulamento da avaliação do desempenho da docente do ensino superior, a ficha de avaliação do desempenho docente aplicada no ISCED Benguela

Em termos estruturais o trabalho contém introdução, fundamentos teóricos sobre vozes académicas e políticas sobre a necessidade da normatização da ADD, o modelo da avaliação do desempenho docente no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED) antes do ano académico 2020, Avaliação do Desempenho Docente no ensino Superior à luz do normativo legal, considerações gerais e referências bibliográficas.

O Ensino Superior em Angola: vozes académicas e políticas sobre a necessidade da normatização da ADD

Consideram-se instituições do ensino superior os centros vocacionados a promoção de formação académica, profissional, investigação cientifica e extensão universitária (número 1, art.70.º, LBSEE), por via de processos ativos e membros da comunidade com vista a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e da extensão universitária (art. 77-º). E objetivam-se ao desenvolvimento de atividades de ensino, investigação científica, extensão ou seja prestação de serviço a comunidade através da promoção, difusão, criação, transmissão e cultura, bem como a promoção e realização científica nas diversas áreas do saber e são tuteladas pelo Ministério do Ensino Superior.

O Ensino Superior em Angola, remota do tempo colonial segundo várias fontes que relatam o seu percurso histórico e respetivo desenvolvimento. Mendes (2011), Torres e Manuel

(2011:20), Carvalho (2012) e Liberato (2019), afirmam em suas obras, que o Ensino Superior em Angola existe desde 21 de Abril de 1962 e ao longo do tempo, tem sido marcado por sucessivas mudanças.

Entretanto, o subsistema de ensino superior apesar da sua longa existência e do seu reconhecimento pelo Estado como sector prioritário (decreto-lei n.º 90/09, de 15 de dezembro), confrontou-se com o défice nos seus serviços, concretamente nas distintas dimensões da avaliação, como seja a avaliação do desempenho docente e a avaliação institucional. Esta situação constituiu preocupação para docentes, gestores e investigadores que foram defendendo, ao longo deste tempo, a necessidade de conceção de normativos e outros instrumentos que permitissem aferir a qualidade dos serviços prestados pelas IES. Mendes (2013), na sua obra sobre avaliação da qualidade e Educação Superior em Angola, refere-se ao decreto-lei nº 7/03 de 17 de julho, que sinaliza a necessidade de uma maior abrangência da avaliação no Ensino Superior, incorporando distintos parâmetros e dimensões que incluam o ensino, a investigação, a extensão, incluindo referenciais e indicadores do âmbito da administração e gestão das IES. A autora discorre reflexões sobre a ausência de evidências de instrumentos legais que, no âmbito do subsistema do Ensino Superior (ES) em Angola, regulamentassem, em termos mais operacionais, a avaliação institucional e a avaliação do desempenho, o que, de alguma forma deve ter dado azo a que esta não fosse considerada nos planos de ação da UAN e, consequentemente, das suas Unidades Orgânicas (UO) (Mendes, 2013).

Tempos mais tarde Mendes e Silva (2017, p.45), voltam a evocar a relevância da avaliação como "função estratégica de desenvolvimento e um elemento indispensável na administração universitária" para a melhoria da qualidade do desempenho Docente e Institucional na Gestão do Ensino Superior. Foi referenciada como um instrumento para a identificação de potencialidades e deficiências podendo levar a sanção em casos de resultados negativos, apesar de reconhecerem que isto exigia maior sustentação teórico-legal, formação adequada dos agentes avaliadores para lhe conferir qualidade e credibilidade.

Esta realidade é também confirmada por Carvalho (2012) referindo que "a UAN enquanto única instituição do Ensino Superior por longos anos, nunca se preocupou com a avaliação dos serviços que prestava. É o Estado que se tem encarregado pela execução de políticas públicas que obrigam as IES públicas e privadas a submeter-se a avaliação" (Carvalho 2012, p.36).

Na mesma senda, em 2013 Mendes, apresenta as consequências advindas desta insuficiência dizendo que "a inexistência de regulamentação específica e a ausência de mecanismos rigorosos do controlo do desempenho docente, fragiliza as normas, regulamentos estabelecidos, a responsabilização dos docentes, a subjetividade na estruturação dos instrumentos e indicadores que reportam a atividade docente" (Mendes, 2019).

Esta autora, à semelhança de Carvalho, apesar de apresentar o quadro pouco favorável em relação ADD, reconhece a preocupação e os esforços envidados pela UAN no sentido de implementação deste processo ao nível da Universidade Agostinho Neto, onde eram encontradas referências sobre a avaliação do desempenho docente, como atribuições dos então chefes dos departamentos de ensino, investigação e produção. Foi igualmente assinalado o facto de este

processo não ser formalizado, o rigor tornava-se difuso, pouco credível, pouco consistente, sem controlo institucional, propiciando espaço ao jogo de influência e colocando em causa o prestígio da própria avaliação.

Mendes (2013, p. 129) reporta ainda que "a UAN já contava com alguns instrumentos para a avaliação do desempenho docente e funcionários administrativos". O preenchimento das fichas de acompanhamento do trabalho docente era feito por estudantes, membros do conselho pedagógico, e pares que mantém um contacto direto com os docentes avaliados com possibilidade de emitir alguma informação sobre o desempenho destes. Neste processo era notória alguma resistência do corpo docente dada a pouca credibilidade denunciada pela falta de rigor, de transparência, de idoneidade bem como os critérios e mecanismos adotados pelos órgãos envolvidos nestes processo (Silva, 2004, cit.Mendes 2013, p. 129).

Entretanto, é visível, em vários estudos, o reconhecimento da necessidade de implementação deste processo. Na obra de Mendes (ano…, p….) pode-se ler, "ao nível do Ensino Superior em Angola, reconhece-se a remota boa intenção de elaboração e implementação de políticas de controlo no domínio da avaliação do desempenho docente.

Infelizmente, estas boas intenções não foram concretizadas antes talvez por falta de instrumentos legais específicos que garantissem a sua operacionalização associada a escassez de quadros especializados em ADD". Na perceção de Mendes (2013), a definição de critérios para avaliação da IES pelo Estado, fragiliza a autonomia das instituições apesar de a melhoria da qualidade da educação ser de interesse de ambas.

No mesmo diapasão, a Ministra do Ensino Superior Ciência e Tecnologia de Angola, Maria do Rosário Sambo numa das suas intervenções em Fevereiro de 2019, disse que, até 2018 o Ensino Superior não dispunha de diploma legal sobre avaliação institucional e avaliação do desempenho e não se podia falar de qualidade sem avaliação.

Tudo isto para dizer que, desde a sua criação, nunca este subsistema de ensino dispôs de dispositivo legal relativo a este processo e demostrar claramente a antiga intenção e preocupação dos órgãos de tutela e da comunidade académica, relativamente à implementação de mecanismos de controlo e rigor com vista a corrigir práticas pouco que comprometem a imagem do Ensino Superior em Angola e o interesse pela melhoria dos serviços prestados pelas IES desde as infraestruturas, áreas pedagógicas, científicas e administrativas.

Após vários ecos da sociedade académica, a aprovação de um dispositivo legal específico que regulamenta e estabelece linhas orientadoras para a realização da avaliação do desempenho docente do Ensino Superior, concretizou-se em decreto presidencial nº121/20, de 27 de Abril.

Pelos aspetos referenciados acima, constata-se que o novo modelo de ADD neste subsistema de ensino é bastante recente, encontra-se em fase inicial de implementação, na expectativa de efetivar-se o alcance da qualidade, como Mendes (2019), afirma que o contexto atual do Ensino Superior em Angola procura elevar a qualidade de intervenção na vertente da investigação científica e não só.

Logo, urge a necessidade da mobilização de esforços e atores para que a avaliação se naturalize nas práticas quotidianas das IES e se converta num instrumento que concorra para a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e da qualidade institucional, na aprendizagem dos

estudantes e processo formativo. Em termos gerais, não basta a regulamentação da ADD. Há que transitar do plano normativo para o plano prático, de modo a que a ADD venha a fazer parte das dinâmicas institucionais e se configure como uma dimensão corrente do exercício profissional. Eugénio da Silva (2019), apela para a necessidade de se partilhar e divulgar o normativo, a criação de condições para a sua concretização, com vista a se ter domínio dos processos de auto e hétero avaliação bem como avaliação externa que será desenvolvida por comissões de especialistas e membros de comissões socioprofissionais.

A criação de comissões de especialistas pode vir a ser um fator de credibilização e de legitimação do processo, requerendo conhecimento e perícia para a condução de um processo, por natureza impregnado de riscos de subjetividade.

O modelo da avaliação do desempenho docente no Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (antes do ano académico 2020)

Como já foi dito anteriormente o Ensino Superior em Angola desde a sua criação nunca teve normativos e instrumentos legais para a realização da ADD. Apesar desta ausência de instrumentos legais, a IES por iniciativa própria criaram e implementaram instrumentos para a operacionalização do processo, podendo perceber-se que na prática são visíveis algumas ações que visam avaliar o desempenho do docente universitário.

No ISCED de Benguela, a avaliação do desempenho até ao ano 2020 era anual (relação em ao ano anterior), obrigatória, extensiva a todos os docentes e de carácter interno.

Competia ao chefe de Departamento de Ensino e investigação ou chefes de Repartição de Ensino designado por este, acompanhar o processo, aprovar a classificação final, apreciar e decidir sobre possíveis reclamações em casos de discordância com a classificação por este atribuído.

Nesta altura eram notórios casos em que o avaliador ostentava uma posição ou categoria inferior a do docente avaliado sem formação específica em ADD, em supervisão pedagógica e nem sempre pertencentes a mesma área de formação. Esta situação pode colocar em causa a legitimidade do avaliador e a credibilidade do processo.

É importante referenciar que este modelo de ADD não continha parâmetros relacionados com a dimensão científica, extensão, gestão, nem a dimensão pedagógica prevista na LBSEE nº 17/16, de 07 de Outubro, limitando-se à dimensão e parâmetros de caris administrativos. Os docentes eram avaliados por um instrumento intitulado "notação anual do pessoal técnico superior, técnico e técnico médio, na qual constava uma grelha com dez parâmetros nomeadamente competência profissional, dinamismo e iniciativa, cumprimento de tarefas, relações humanas no trabalho, adaptação profissional, assiduidade, pontualidade, disciplina, racionalização dos meios, acesso e manutenção dos meios, apresentação e compostura.

Este instrumento de avaliação fazia-se acompanhar de uma folha complementar com treze parâmetros, respetivos indicadores e valores contrariamente à grelha de avaliação que apresentava apenas dez parâmetros. Para além dos parâmetros já citados constava na folha complementar a capacidade para ensinar, a capacidade para dirigir e expressão escrita e estes não são tidos em conta na avaliação do docente, ou seja, encontravam registados na folha auxiliar e ausentes na grelha de avaliação,

o que constitui evidência clara da pouca incidência no cerne da atividade docente. Era também visível a ausência de cotação no último indicador de cada parâmetro. Entre o terceiro e o quarto indicador do sexto parâmetro (assiduidade), verificava-se a repetição dos indicadores do parâmetro relacionado à competência profissional, denotando incoerência entre os documentos, como constata **no quadro:**

Quadro 1: Parâmetros de ADD no ISCED Benguela antes da normatização

Categorias	Indicadores	Cotação
Competência profissional	Trabalho de excelente qualidade	17
	Trabalho de boa qualidade	12
	Trabalho de razoável qualidade	8
	Trabalho de má qualidade	---
Dinamismo e Iniciativa	Dinâmico e com iniciativa	15
	Dinâmico só na execução	12
	Diligente na execução	6
	Pouco ativo	---
Cumprimento das Tarefas	Sobre cumpre tarefas	17
	Cumpre os prazos	12
	Cumpre dificilmente	
Relações Humanas no Trabalho	Excelentes relações de trabalho	15
	Boas relações de trabalho	9
	Dificuldades de relacionamento	6
	Mau relacionamento	---
Adaptação Profissional	Excelente adaptação	16
	Adaptação razoável	12
	Dificuldades de adaptação	8
	Não se adapta	---
Assiduidade	Assíduo	10
	Raramente falta	7
	Trabalho de razoável qualidade	3
	Trabalho de má qualidade	---
Pontualidade	Pontual	10
	Atrasos raros	7
	Atrasos frequentes	3
	Atrasos sistemáticos	---
Disciplina	Exemplar	15
	Disciplinado	12
	Ocasionalmente indisciplinado	9
	Indisciplinado	---
Racionalização do uso e Manutenção dos Meios	Usa totalmente os meios e vela pela manutenção	17
	Usa bem os meios e não permite danificação	12
	Usa mal os meios	9
	Usa os meios e danifica-os	---
Apresentação e Compostura	Porte impecável	10
	Bom porte	7
	Pouca postura	3
	Desleixado	---

Fonte: Elaboração das autoras com base no regulamento de ADD do ISCED

Nesta perspetiva, sendo a ADD, um processo que visa a melhoria da prestação do profissional, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como ae melhoria da qualidade do processo formativo, o descarte dos três parâmetros referidos na grelha de ADD, constituía um *deficit* neste processo. Tal prática ao excluir indicadores relevantes do serviço docente, pode induzir a construção de um retracto parcial e superficial do desempenho.

Ao apreciar o instrumento aplicado no processo de ADD no ISCED de Benguela é possível compreender que trata-se de um instrumento de avaliação do desempenho de técnicos administrativos que, pouco dignifica um processo tão importante de avaliação dos docentes do Ensino Superior que profissionalmente, cujas funções transcendem a mera lecionação. Aos docentes do ensino superior são incumbidas funções relacionadas com o ensino, a investigação, a gestão e a extensão.

Em termos de **procedimento**, o avaliador preenchia a grelha com os dados registados sobre o desempenho do docente ao longo do ano letivo em referência; convocava o docente avaliado para apreciar a mesma e assinar caso concorde. Era pouco visível o efeito da ADD na perspetiva de superação dos aspetos negativos, ou seja, de desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

A classificação final resultava do cálculo da média ponderada dos valores obtidos dos diferentes parâmetros da avaliação.

Após a assinatura da ficha pelo docente, estes instrumentos eram remetidos à área de recursos humanos para efeitos de arquivo na pasta individual de cada docente, o que leva implícito o mero cumprimento de uma função burocrática da avaliação. Este modo de conceber a avaliação pode reduzir as potencialidades transformadoras da avaliação, enquanto mecanismos de aferição e de promoção da qualidade do desempenho docente.

Avaliação do Desempenho Docente no Ensino Superior à luz do normativo legal

Atualmente o processo de ADD no ES assenta-se no regulamento aprovado pelo Decreto Presidencial nº 121/20, de 27 de Abril que introduz mudanças relevantes, sendo mais notórias a especificação de parâmetros e indicadores relacionados com as dimensões ensino, investigação, gestão e extensão. É percetível a elevação do rigor no processo de recolha de informações que possam permitir aferir o grau de desempenho docente, por via de diversos instrumentos de recolha de dados. A especificação e quantificação de indicadores conferem maior rigor e objetividade à avaliação, podendo gerar maior credibilidade e confiança no processo.

O referido regulamento de ADD é de aplicação geral às instituições de Ensino Superior públicas, privadas e público-privadas, faz referência à periodicidade dos ciclos avaliativos, a inclusão da figura do avaliador externo, a coabitação dos processos de auto e hétero avaliação, a observância do grau académico do docente-avaliador. Este último aspeto, pode ser visto como fator de legitimação académica e científica do avaliador.

Trata-se de um modelo de avaliação multicritério de agregação aditiva de valoração nas várias dimensões, traduzida numa grelha de avaliação que comtempla as dimensões com os

parâmetros adotados e respetivos pesos ponderados (art. 38, do Decreto Presidencial nº 121/20), como ilustra o quadro infra:

Quadro 2: Elementos inovadores da ADD nas EIS

Categorias	Descrição
Normatização do processo	A conceção, aprovação e operacionalização do normativo legal, regulamenta, estabelece linhas e balizas orientadoras para a realização da ADD no Ensino Superior e confere legitimidade académica e cientifica aos avaliadores na sua actuação.
Coabitação de procedimentos de auto e heteroavaliação.	Constitui um elemento importante neste modelo, sendo que pode permitir desenvolver no docente o espírito reflexivo em relação à sua prática diária, à sua forma de organização do ensino, tomar consciência dos seus avanços e recuos, para assumir novas decisões devidamente fundamentadas e argumentadas. A heteroavaliação permite a participação dos pares na ADD, proporciona mais abertura entre docentes por via do diálogo, as reflexões tornam-se mais sérias e produtivas, eleva-se a disposição para mudança e cria-se a cultura de observação e avaliação colegial.
Múltiplas dimensões, parâmetros, indicadores instrumentos	As dimensões ensino, investigação, gestão e extensão, norteiam o exercício da profissão docente e para cada uma das dimensões estão subjacentes determinados parâmetros, especificados em indicadores e pesos ponderados. Deste modo, para cada parâmetro existe uma grelha de avaliação constituindo diversos instrumentos de registo e recolha de dados para aferir o grau de desempenho docente.
Avaliador externo	A integração do avaliador externo contribui para resultados mais imparciais, objectivos, confiáveis e justos no processo, um avaliador independente é, regra geral, neutro, sem conflitos de interesses, foca-se no processo, salvaguardando a consideração do mais relevante neste processo.
Avaliador com categoria igual ou superior a do avaliado	Este deve pronunciar-se sobre diversos domínios que refletem o caráter pluridimensional do ensino, investigação, gestão e extensão do docente enquanto membro de uma comunidade profissional e especialista das matérias que ensina. Logo, o critério categoria nem sempre está associado à competência
Comissão de avaliação do desempenho com 5 a 9 elementos	A pluralidade e diversidade de intervenientes no processo de ADD é uma das condições de garantia da objetividade e imparcialidade, o que é melhor alcançada com a triangulação de fontes de informação.
Envolvimento dos discentes	Os alunos convivem sistematicamente em sala de aulas com o docente, são os principais consumidores dos seus serviços, conhecem bem o professor em aspetos que não devem deixar de ser avaliados" (Pacheco, 2000), logo devem proporcionar informação acerca da eficácia e qualidade das práticas docentes que se realizam na sala de aula, o que contribui para a triangulação de dados, garantindo uma maior validade e fidelidade do processo.
Periodicidade	No actual regulamento o horizonte temporal é estendido a dois anos, considera-se suficiente para a coleta de informação necessária para avaliação global, atendendo as quatro dimensões que configuram o processo.
Isenção na ADD	São isentos do processo (avaliados) os Docentes que exerçam exclusivamente cargos de gestão e com a categoria de Professor Catedrático ou avaliados por uma comissão *ad hoc*.

Fonte: Elaboração das autoras com base no regulamento de ADD (decreto presidencial nº 121/20 de 27 de Abril).

Objectivos da avaliação do desempenho docente (ADD) nas IES

A ADD no Ensino Superior, de acordo com o artigo 5.º do regulamento tem por objetivos, gerir com rigor e objetividade a qualidade do desempenho dos docentes; promover a melhoria contínua do desempenho docente e a valorização profissional da carreira docente; detetar pontos fortes e fracos no desempenho dos docentes; propor medidas de superação e melhorias dos últimos; fundamentar processos de progressão na carreira docente no ensino superior e distinguir o mérito em termos de desempenho.

A avaliação, para além de focalizar a aferição do desempenho e a progressão na carreira, é referenciada como uma ferramenta de gestão, sendo que é considerada também para efeitos de contratação por tempo indeterminado, renovação de contrato a termo certo.

Verifica-se que os principais objetivos centram-se no desenvolvimento profissional do docente e na melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. A punição emerge também como um elemento associado à ADD.

Dimensões e parâmetros da ADD

Consideram-se dimensões da avaliação ao conjunto de elementos de referência que integram o objeto a avaliar, ou seja, pontos chaves da análise para além dos elementos estruturantes da realidade (Mendes 2014). De acordo com o regulamento, a ADD no Ensino Superior incide sobre quatro (4) dimensões (Ensino, Investigação Científica, Extensão e Gestão), subdivididas em vários parâmetros que norteiam o exercício da profissão docente, plasmadas no artigo 2, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 3: Dimensões e parâmetros da ADD nas IES

Dimensões	Parâmetros
Ensino (E)	- Materiais pedagógicos, - Orientação de estudantes -Lecionação de unidades curriculares -Infraestruturas de apoio ao ensino
Investigação Científica (I)	- Produção científica e tecnológica - Projetos de investigação científica - Infraestrutura de apoio á investigação científica -Reconhecimento pela comunidade científica
Extensão (Ex)	- Prestação de serviços e consultoria - Interação com a comunidade - Mobilização de agentes e recursos de comunidade - Produção normativa e curricular.
Gestão (G)	-Cargos em órgão da IES/ UO -Cargo ao nível da unidade orgânica/Departamento -Cargo e tarefas temporárias -Cargo em órgãos externos/ comissões a *ad-hoc*

Fonte: Elaboração das autoras com base no regulamento de ADD em decreto presidencial nº 121/20 de 27 de Abril

Neste sentido, a avaliação final do docente resulta da articulação de vários indicadores especificados em função dos parâmetros correspondentes a cada dimensão, aos quais é atribuído um peso ponderado cujo somatório deve ser igual a 1. A referida classificação é expressa numa escala qualitativa de cinco níveis, excelente, muito bom, bom, suficiente e inadequado. Em consequência dos resultados obtidos, os docentes que obtiverem uma classificação de excelente, em dois períodos consecutivos, tem o direito a prémio e concorrer para a categoria seguinte, desde que reúnam os requisitos exigidos para a progressão na carreira. No mesmo diapasão a classificação de inadequado obtida no mesmo período implica para docentes em regime probatório, a rescisão do contrato ou cessação do vínculo com a instituição

Procedimentos de ADD

Em relação aos procedimentos de ADD, iniciam com a divulgação do regulamento, seguida da nomeação da comissão de avaliação do desempenho (CAD), pelo gestor da unidade orgânica, após aprovação do conselho científico; definem-se os pesos para cada dimensão e referidos parâmetros, procede-se a autoavaliação docente pelo preenchimento de uma grelha, segue-se o somatório dos pontos obtidos em cada dimensão, o cálculo da classificação por dimensão pela multiplicação da pontuação obtida pelo respetivo peso ponderado; a obtenção da classificação final de desempenho de cada avaliado, análise dos resultados da avaliação do desempenho de cada docente avaliado; a validação dos resultados da avaliação do desempenho dos docentes pelo conselho científico da unidade orgânica, a homologação dos resultados finais da ADD pelo Reitor ou Diretor Geral da Instituição do Ensino Superior (IES) para posterior devolução da mesma a cada docente e ao respetivo chefe do Departamento de Ensino e Investigação (DEI).

A recolha de dados para efeitos de avaliação do desempenho docente, é feita através de vários instrumentos de registo. A grelha de ADD é alicerçada com base no modelo multicritério de agregação aditiva de valorações sobre várias dimensões e parâmetros adotados. Essa grelha é preenchida pelo docente avaliado apresentando as referidas evidências, o que sinaliza a intenção de salvaguardar a objetividade e submetida a análise de dois avaliadores que atribuem a classificação final (art.38 Decreto Presidencial nº 121/20).

A autoavaliação constitui um elemento novo e importante neste modelo sendo que, pode permitir desenvolver no docente o espírito reflexivo em relação a sua prática diária.

Aos avaliadores cabe analisar as grelhas de hétero e autoavaliação, atribuir a classificação aos docentes avaliados em função dos elementos de prova apresentados, com zelo, ética, sigilo e remete-las à comissão (artigo 43) e participar da reunião de análise dos resultados globais. Estes por sua vez são avaliados por uma comissão *ad-hoc* constituída por dois membros da unidade orgânica e 2 membros externos com a categoria igual ou superior a seus pares designados pelo gestor da unidade orgânica.

Para tornar claro, evitar equívocos e obter uma colaboração responsável de todos os indivíduos envolvidos no processo, é recomendado a *priori* socializar com os docentes avaliados todos os procedimentos inerentes à aplicação deste processo (instrumentos, avaliadores, sigilo,

resultados, possibilidade de reclamação e imposição) (artigo. 42 Decreto Presidencial nº 121/20).

Portanto, o actual processo de avaliação apela a colegialidade, bem como a especificação e socialização dos procedimentos de avaliação, o que pode conferir ao processo legitimidade formal e possibilidades de participação dos atores situados nos diferentes níveis organizacionais. O envolvimento do topo da gestão organizacional é apelado por via do envolvimento do Reitor ou do Diretor Geral, a quem compete o asseguramento da implementação e a monitorização do processo de ADD, para além da responsabilidade de garantir a operacionalização do processo, por via da comissão encarregue pela coordenação da avaliação do desempenho (CAD).

Integrantes e competências da Comissão de Avaliação do Desempenho (CAD)

O regulamento estabelece a integração de 5 a 9 elementos da comissão de avaliação do desempenho, nomeados pelo gestor da unidade orgânica. Entre eles um professor com o grau de Doutor e elevado mérito académico, um membro de categoria superior á dos docentes avaliados, um mínimo de 2 suplentes. Na eventualidade de não existir na unidade orgânica os membros da comissão supracitados, ou seja, que reúnam os requisitos especificados, o regulamento prevê a cooptação de avaliadores em outras unidades orgânicas. Também podem ser integrados na comissão de avaliação docentes convidados de outras unidades orgânicas quando necessário (avaliadores externos) o que, de certa forma, contribui para resultados imparciais e justos no processo. Referir que o atual modelo de ADD não permite que o avaliador tenha uma categoria inferior à categoria do avaliado, como acontecia ao longo dos últimos anos.

Os discentes são, de igual modo, chamados a pronunciarem-se sobre o desempenho do docente, por via de um instrumento anexo ao regulamento, no qual deverá referir a pontualidade, assiduidade, o domínio do conteúdo das aulas, clareza na abordagem do conteúdo, segurança cientifica, a comunicação verbal, controlo do clima da sala de aulas, disponibilidade para a orientação dos estudantes, capacidade de motivar os estudantes para a aprendizagem, relação com os estudantes, justiça na avaliação das aprendizagens, cumprimento de prazos para a correção dos testes, conduta ética na sala de aulas e dentro da instituição do docente.

Compete à comissão de avaliação do desempenho (CAD), coordenar, supervisionar, preparar e divulgar o processo de ADD na unidade orgânica, elaborar o calendário e o cronograma de ações a realizar, coordenar/supervisionar o processo e o trabalho dos dois avaliadores de cada docente avaliado por si designados, analisar a classificação atribuída pelos dois avaliadores ao docente avaliado, remeter os resultados da avaliação do desempenho ao conselho científico para validação e ao Reitor ou Diretor geral da unidade orgânica para efeitos de homologação e, posteriormente, remetê-la ao docente avaliado, esclarecer dúvidas sobre o processo e apresentar o relatório final do processo (artigo 41 Decreto Presidencial nº 121/20).

Periodicidade

O referido documento ressalta a periodicidade dos ciclos avaliativos, alegando que este processo no Ensino Superior se realiza de dois em dois anos e assenta sobre princípios de universalidade, obrigatoriedade, objetividade, relevância, transparência, imparcialidade, rigor e coerência.

Isenções na ADD

Os Docentes que exerçam exclusivamente cargos de gestão e com a categoria de Professor Catedrático não são avaliados ou seja são dispensados, atribuindo-os a classificação obtida no ciclo avaliativo anterior. E, na eventualidade de este gestor não ter sido avaliado no ciclo anterior, atribui-se-lhe o valor médio das pontuações obtidas por todos os avaliados do seu departamento. Já os gestores que não ostentam a categoria de Professor Catedrático, são avaliados por uma comissão *Ad-hoc* de 3 elementos nomeados pelo Reitor ou Diretor Geral da IES. Na mesma senda, este normativo isenta do processo, os docentes em licença sabática, docentes, docentes em comissão de serviço fora da IES. Os docentes em formação são avaliados apenas na dimensão Investigação Cientifica nas outras dimensões mantem-se a pontuação dos ciclos avaliativos anteriores (artigo 55 Decreto Presidencial nº 121/20).

Tendo em conta os objetivos e demais exigências do regulamento em causa, importa referir que a concretização factual deste processo implica a formação específica dos avaliadores em matérias de ADD, Supervisão Pedagógica, competências técnicas e pedagógicas para avaliar os seus pares, de tal modo que se possa conferir credibilidade a estes e ao processo, uma vez que a categoria do avaliador, por si só, não expressa competência para avaliar docentes. Ainda no âmbito da sua concretização, apela-se para a adequação do processo aos diversos contextos institucionais atendo as características do corpo docente, as condições institucionais, os equipamentos, os currículos, a gestão de cursos, o controlo da assiduidade dos estudantes, do processo de ensino aprendizagem entre outros, tal como é enfatizado por Mendes (2013), para que a universidade atinja os seus objetivos deve integrar sistemas de avaliação do desempenho adequados a cada realidade institucional, situação e utilizadores.

Considerações finais

A publicação do atual normativo legal sobre a ADD cria expectativas no seio de gestores e docentes, relativamente aos seus efeitos e usos dos resultados da avaliação, focalizando a melhoria da qualidade do processo de ADD. De outro modo, o normativo aponta lógicas de avaliação com sentido regulador e de carácter integral. São reportadas dimensões que abarcam as múltiplas funções inerentes à atividade do docente universitário. O carácter interno e externo são referenciados como dimensões essenciais do processo de ADD, sinalizados por via da operacionalização das modalidades de avaliação interna e externa. A diversidade é encontrada em

relação à pluralidade de instrumentos avaliativos e a diversidade de atores do processo. É expectável que a avaliação do desempenho docente venha a ser rigorosa, exequível, transparente, credível, realista e mais justa, promovendo a melhoria do processo formativo, a qualidade dos serviços institucionais, o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. As identificações de necessidades de formação dos docentes situam-se entre os resultados esperados do processo. A diferenciação e a premiação dos melhores profissionais, na promoção do trabalho de cooperação entre os docentes tendo em vista a melhoria do seu desempenho e a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional como expressam os distintos normativos consultados. Uma avaliação fundada em lógicas centradas na promoção da qualidade e distanciadas do mero cumprimento de formalidades, poderá assumir o caracter estratégico que se espera do processo, no âmbito da gestão do pessoal docente e da sua progressão na carreira. Pensa-se numa avaliação menos burocrática, reduzida a uma formalidade administrativa ou a " um ritual de fachada" como considera (Mendes 2013, p.288).

Independentemente de os instrumentos e regulamentos previstos para a ADD do ensino superior, ser de aplicação geral, o processo deve adequar-se aos parâmetros ajustados a cada realidade institucional a fim de garantir a compatibilidade entre ambos. Daí, mais uma vez realçamos a necessidade de formação específica dos intervenientes atores deste processo para que paulatinamente se instale no seio da comunidade académica uma cultura de avaliação do desempenho.

Referências

CARVALHO, P. (2012). *Evolução e Crescimento do Ensino Superior em Angola*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL

LIBERATO, E. (2019). *Reformar a Reforma: Percurso do Ensino Superior em Angola.* DOI:10.12957/transversos.2019.41843

MENDES, M. & MANUEL, T. (2019). *A carreira docente do Ensino Superior em Angola: provimento e avaliação do desempenho.* Pesquisa e Ensino, Barreiras (BA), Brasil v. 1, e202001, p. 1-27, 2020

MENDES, M. & SILVA, E. (2011). *Avaliação da qualidade e qualidade da avaliação na Universidade Agostinho Neto (Angola)*

MENDES, M. (2011). *Carreira Universitária: Nova Fisionomia da Avaliação do Desempenho Docente,* disponível em www.aforges.org, acesso a 21/06/ 2019

MENDES, M. C. B. R. (2013). *Avaliação da qualidade e educação superior em Angola: o caso da Universidade Agostinho Neto.*

PACHECO J. A. (Org.). (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceptual.* Porto: Porto Editora.

SILVA, E. A. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária, Continuidades e Ruturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto.* Braga: Universidade do Minho
M. portalangop.co.ao. <educação

Documentos consultados

ANGOLA. Decreto-lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Publicado no Diário da República. I série nº 123. Conselho de Ministros-que altera a lei n.º17-16, de 7 de outubro - lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

ANGOLA. Decreto-lei n.º 17/16, de 7 de Outubro. Publicado no Diário da República. I série nº 170. Conselho de Ministros que aprova. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece as bases gerais do sistema de educação e ensino- revoga a lei nº13/01, de 31 de Dezembro.

ANGOLA. Decreto presidencial nº 191/18, de 8 de Agosto - publicado no Diário da República. I série nº 118. Conselho de Ministros- que aprova o Estatuto da Carreira Docente, que revoga o decreto n.º 3/95, de 24 de Março.

ANGOLA. Decreto presidencial n.º 121/20 de 27 de Abril- publicado no Diário da República. I série nº 57. Conselho de Ministros que aprova o Regulamento da Avaliação do Desempenho da Docente do Subsistema de Ensino Superior.

ISCED Benguela (**s/**d**).** Ficha de avaliação do desempenho docente.

A ATUAÇÃO DAS THINK TANKS LIBERAIS BRASILEIRAS NO ENSINO SUPERIOR E NA ACADEMIA: O CASO DO INSTITUTO MISES BRASIL E DO STUDENTS FOR LIBERTY BRASIL

Evandro Coggo Cristofoletti[1]

Introdução

Sobretudo nos últimos dez anos, no Brasil, observou-se o fortalecimento de uma agenda liberal-conservadora no campo da política. Como parte deste movimento conjuntural, observou-se, também, a propagação de organizações cujo intuito é atuar, principalmente, na "batalha de ideias", chamadas de *think tanks* liberais – ou, genericamente, de institutos liberais.

Nesse sentido, o artigo tem como objetivo discutir a atuação das chamadas *think tanks* liberais no campo do ensino superior brasileiro. Em outras palavras, pretende-se debater como as *think tanks* liberais disputam hegemonia na agenda de ensino, pesquisa, extensão e política universitária nas Instituições de Ensino Superior. A seguinte pergunta guia as reflexões do texto: como tais organizações liberais vem disputando espaços no campo da educação superior e da ciência no Brasil?

Metodologicamente, partiu-se de uma revisão histórica, com base na bibliografia sobre o tema, acerca do surgimento das *think tanks* liberais no Brasil. Debateu-se, assim, a inserção destas organizações na implementação do neoliberalismo brasileiro e, posteriormente, a participação destas a atual conjuntura política do país. Empiricamente, a partir da identificação das principais *think tanks* liberais no Brasil, empreendeu-se dois estudos de caso: Instituto Mises Brasil e Students For Liberty Brasil. Nestes casos, além de uma descrição geral sobre a atuação político-intelectual das organizações, debateu-se, particularmente, como ambas as organizações procuram influenciar o ambiente acadêmico e educacional[2].

Antes de prosseguirmos, cabe notar que as *think tanks* são organizações, geralmente pertencentes ao âmbito da sociedade civil, que reúnem especialistas, acadêmicos e intelectuais para a produção de conteúdo direcionado a influenciar políticas públicas e a opinião pública. Assim, a noção de *think tank* é ampla, abarcando uma série de diferentes organizações que tentam influenciar o estado e a sociedade civil através da mobilização de *expertise* acadêmica e científica (Medvetz, 2008; Rigolin; Hayashi, 2012; Hauck, 2017).

Considerando esta noção, nosso estudo utiliza-se de um referencial gramsciano para abordar as *think tanks* liberais. Particularmente, mobilizou-se o debate sobre hegemonia, aparelhos de hegemonia e intelectuais orgânicos (Gramsci, 2000; Anderson, 2017; Coutinho, 1999; Gruppi, 2000). Não vamos no artigo, especificar este debate; com a utilização destes conceitos, ressalta-se

[1] Doutorando em Política Científica e Tecnológica pelo Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: evandro.coggo@gmail.com

[2] O artigo representa parte de uma pesquisa de doutorado realizado pelo autor. Utilizamos, em grande medida, fontes documentais, bem como os canais oficiais de comunicação e redes sociais dos institutos referidos.

que as *think tanks* liberais são organizações que vem atuando, sobretudo no plano político e ideológico, em defesa de determinados projetos hegemônicos – notadamente relacionados com os processos de implementação de políticas e práticas neoliberais nos países e regiões ao redor do globo (Pautz, 2012; Casimiro, 2018; Gros, 2008).

As *think tanks* liberais no Brasil

Com epicentro no Reino Unido e nos EUA, com o surgimento e fortalecimento do neoliberalismo na década de 1970, uma série de organizações nascidas da interação entre empresários e acadêmicos passaram a atuar com buscas a influenciar os processos políticos, apoiadas principalmente nas teorias provenientes da Escola de Chicago, Escola Austríaca de economia, na chamada Teoria da Escolha Pública, dentre outras correntes típicas do pensamento neoliberal (Pautz, 2012; Ito; Machado, 2016; Fischer; Plewhe, 2017; Gros, 2008). Estas organizações passaram a ser denominadas de *think tanks* liberais ou ultraliberais – ou, como preferimos, *think tanks* neoliberais: "centros de pensamento", pesquisa e formação política que se expandiram substancialmente, em âmbito global, no final de século XX e início de século XXI (Pautz,2012; Prego, 2016; Rocha, 2017).

Caracterizam-se, grosso modo, pela defesa intransigente da propriedade privada, da livre iniciativa e da autorregulação do mercado (livre mercado); as intervenções e regulações estatais na economia, os processos de distribuição de renda e políticas de cunho universal são considerados enquanto "coletivistas"; e, no plano epistemológico e metodológico, pelo individualismo metodológico, teoria subjetiva do valor e aplicação de métodoslógico-dedutivos e a-históricos ao estudo da economia e da política (Mises, 2010; Gros, 2008).

Bom mencionar que este movimento de *think tanks* liberais possuí raízes políticas e intelectuais na fundação da chamada *Sociedade Mont Pelerin* em 1947, na Suíça. Constituindo-se enquanto uma organização relativamente fechada de intelectuais e especialistas (que também contava com jornalistas e empresários), tinha como intenção renovar o pensamento liberal que, à época, estava em severa descrença política e acadêmica (Onofre, 2018; Gros; 2008; Moraes, 2001; Dardot; Laval; 2016; Mirowski; Plehwe, 2009). Destacamos, nesse processo, a liderança de Friedrich August von Hayek. Para ele, o sucesso das teorias intervencionistas e coletivistas (social-democracia, socialismo, etc.) estava na capacidade destas em influenciar o meio intelectual, principalmente os produtores de conhecimento, a mídia e demais atores políticos (Butler, 2012; Hayek, 2010) – poder-se-ia citar, também, a presença de Ludwig von Mises e de Milton Friedman.

A partir daí, delineou-se a importância, por parte dos liberais, de atuar na "batalha das ideias". Nesse sentido, era preciso atuar, dentre outros espaços, no campo educacional e acadêmico, buscando influenciar a produção de conhecimento científico.

Voltando as *think tanks* liberais, convém mencionar que estas participaram, no âmbito político-ideológico, dos processos de erosão de políticas de base keynesiana e de Estado de Bem-Estar Social no Reino Unido, nos EUA e demais nos países hegemônicos europeus (contribuíram aos governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher por exemplo), bem como na disseminação

das políticas neoliberais em diversos países do globo, incluindo a América Latina (Gros, 2004; Onofre, 2018; Rich, 2004; Baggio, 2016; Fischer; Plehwe, 2017; Ito; Machado, 2016; Prego, 2016; Rocha, 2017; Salas-Porras; Murray, 2017).

Outra característica destas organizações neoliberais refere-se à formação de redes coordenadas que atuam em âmbito global. Nesse aspecto, destaca-se a *think tank Atlas Economic Research Foundation*, sediada em Washington, fundada em 1981. Criada pelo empresário Antony Fisher, esta organização vem atuando no suporte à criação de outras *think tanks* liberais pelo mundo, oferecendo treinamento e recursos para tal (Rocha, 2017; Fischer; Plehwe, 2017). Noutros termos, este aparelho de hegemonia atua como um intelectual orgânico, visto que organiza político e intelectualmente uma série de outros aparelhos de hegemonia ao redor do mundo – nesse aspecto, pode-se dizer que a Atlas Network é uma organização guarda-chuva, auxiliando e coordenando as atividades de outras *think tanks* liberais no mundo. Em 2020, a *Atlas Network* alcançou o número de 502 parceiros, com a seguinte distribuição geográfica (Lips, 2020): 204 nos EUA e Canadá; 135 na Europa; 97 na América Latina e Caribe; 42 na Ásia; 28 no continente africano e oriente médio.

Na América Latina há também a chamada "*Red Liberal de America Latina" (RELIAL).* Assim, na região, formou-se em 2004 outra rede de conexões, para além da *Altas Network*, onde as próprias organizações latino-americanas buscaram – dessa vez a partir da iniciativa de uma *think tank* alemã, chamada "Fundação Friedrich Naumann para a Liberdade" – construir laços que fortaleçam e coordenem sua atuação na região (ainda que as organizações pertencentes a RELIAL também possam ser parceiras da *Atlas*). Esta rede conta com a participação de cerca de 21 organizações liberais.

No Brasil, um dos precursores deste tipo de organização foi o empresário Donald Stewart Jr., fundador do Instituto Liberal, em 1983, na cidade do Rio de Janeiro (Ito; Machado, 2016). Para ele, seria necessário que "a massa crítica da sociedade brasileira (estudantes, jornalistas e empresários, entre outros) fosse doutrinada de acordo com os princípios do ideário liberal" (p. 4), principalmente para que exercessem influência nas decisões do governo. Outros dois institutos podem ser mencionados, como o Instituto de Estudos Empresariais e o Instituto Atlântico, criados no final da década de 1980 (Rocha, 2017).

Ao longo do tempo, diversas outras *think tanks* foram surgindo: Instituto Friedrich Naumann para a Liberdade (1992, SP) – filial de uma *think tanks* alemã que trabalha com a formação de empresários e jovens lideranças; Instituto Liberdade (2004, RS) – com foco em realização de cursos e publicação de artigos e estudos; Instituto Millenium (2006, RJ) – fundado por economistas, e que hoje conta, em seu quadro, com figuras da mídia, do mundo acadêmico, político e empresarial; Instituto Mises Brasil (2007, SP) – que realiza uma gama ampla de atividades de pesquisa, publicações e formação de intelectuais orgânicos liberais; *Students For Liberty Brasil* (2010, MG) – filial estudantil da *think tank* norte-americana, a *Students For Liberty*; Mackenzie Center for Economic Freedom (2016, SP) – laboratório de pesquisa da universidade Mackenzie. Para além destas, identificamos diversas outras: Centro Interdisciplinar de Ética e Economia Personalista (CIEEP), Instituto de Formação de Líderes, Líderes do Amanhã, Atlantos, Instituto Ordem Livre, Instituto Ajuricaba, Instituto Mercado Popular, Clube de Estudos Empreendedorismo e Liberdade, Instituto Liberdade e Justiça, Instituto Ling, Instituto Rothbard, Instituto Liberal do Nordeste, Instituto Democracia e Liberdade, Instituto Carl Menger, Expresso Liberdade, Clube Farroupilha, Academia Liberalismo Econômico, Ayn Rand Brasil, Instituto Bastiat,

Burke Instituto Conservador, Instituto Eric Voegelin Brasil, Instituto Hayek Brasil, Instituto Borborema, Fundação Índigo, dentre outros.

Em 2016, fundou-se a "Rede Liberdade", através da articulação de diversas organizações liberais, tais como Instituto Mises Brasil, Instituto de Formação de Líderes e Instituto Millenium. Segundo site oficial, a Rede objetiva[3]:

> A Rede Liberdade é uma plataforma de pensamento horizontal, descentralizada, apartidária e transparente que congrega grupos de ativismo liberal/libertário. Nosso objetivo é potencializar a divulgação e o impacto efetivo, entre os formadores de opinião, de ideias e iniciativas que visem a uma menor intervenção estatal na economia e na sociedade, através de nossos grupos. Além das atividades internas, a Rede Liberdade promove algumas ações coordenadas entre os seus membros para vocalizar nacionalmente temas importantes para a defesa da liberdade (…) Em 2017 foi realizado um concurso de artigos sobre a privatização dos Correios, em parceria com a Universidade Mackenzie. Em 2019 a pauta de atenção da Rede é a reforma da previdência

Tendo isso em vista, cabe notar que as *think tanks* liberais, expandindo sua atuação sobretudo nos últimos dez anos, constituem-se enquanto organizações pertencentes a chamada Nova Direita no Brasil, com relações com novos e velhos movimentos liberal-conservadores – poder-se-ia citar, por exemplo, o Movimento Brasil Livre (MBL), que nasce a partir de *think tanks* e tornou-se ator relevante no cenário político brasileiro atual (Casimiro, 2018).

A literatura consultada e a pesquisa empírica realizada identificou que estes aparelhos de hegemonia vem atuando em dois grandes eixos no Brasil (Gros, 2004; 2008; Ito; Machado, 2016; Prego, 2016; Baggio, 2016; Plehwe, 2017; Rocha, 2017; Onofre, 2018; Casimiro, 2018): busca por tentar influenciar ideologicamente segmentos considerados importantes na formação da opinião pública, como universidades (estudantes e docentes), mídia (jornalistas e capitalistas do setor), políticos (partidos e movimentos), militares, juízes e advogados, além de empresários; e, através da produção de conteúdo e formação de quadros políticos e intelectuais, tais aparelhos vem tentando influenciar as políticas públicas, muitas vezes formulando propostas ou guias gerais de orientação. Geralmente são compostas por empresários, políticos, especialistas (economistas, cientistas políticos, filósofos, dentre outros) e profissionais liberais em geral, obtendo recursos de doações de pessoas físicas e jurídicas, bem como de *think tanks* norte-americanas. Suas ações centram-se na tradução e divulgação de obras literárias liberais; produção de artigos e pesquisas; difamação do pensamento de esquerda e principalmente do marxismo; realização de cursos e treinamento de lideranças; elaboração de propostas de políticas públicas; publicações mensais de revistas, cadernos e cartilhas; realização de eventos, conferências e seminários; atuação em redes sociais diversas; bem como atuação política direta em manifestações e interações diversas com partidos, inserção na mídia oligopólica (rádio e televisão) e em associações de classe. Possuem grande inserção em redes sociais, em conjunto com canais e portais liberal-conservadores, na tentativa de disponibilizar conteúdos direcionados a maior gama de pessoas possível.

[3] REDE LIBERDADE. Disponível em: <https://www.redeliberdade.org/>. Acesso em: 23 de ago. 2020

À vista disso, pode-se dizer que as *think tanks* liberais valorizam, desde a criação do Instituto Liberal em 1983, a atuação no campo do ensino superior. No começo, o IL buscava influenciar cursos de economia, organizando eventos, cursos e divulgando materiais para o público universitário (Gros, 2004). Noutros termos, o campo da educação superior e da ciência sempre se constituíram enquanto espaços importantes de atuação destes aparelhos hegemônicos, por dois motivos: em primeiro lugar, considera-se que o público universitário é fonte de formação de lideranças intelectuais e políticas, aumentando as chances de influenciar a opinião pública e políticas públicas; em segundo lugar, pela mobilização de expertise acadêmica, sobretudo na área de ciências sociais e humanas (economia, direito, ciência política, sociologia, dentre outros).

Podemos afirmar que, com o processo de expansão das *think tanks* liberais no Brasil, a Rede Liberdade vem criando uma rede de atuação direcionada, especificamente, ao campo do ensino superior, buscando atuar dentro das Instituições de Ensino Superior no Brasil. Especialmente, buscam disputar a agenda da formação, da pesquisa e da extensão, bem como influenciar na política universitária.

Como exemplo, podemos citar dois projetos que objetivam atingir, exclusivamente, estudantes e docentes de faculdade e universidades brasileiras: O "IMIL na Sala de Aula", criado em 2011 pelo Instituto Millenium; e o projeto "Liberdade na Estrada", criado em 2009 pelo Instituto Ordem Livre. Ambos os projetos possuem estrutura semelhante: organizam palestras, enviando seus intelectuais, em diversas faculdades e universidades públicas e privadas pelo Brasil, debatendo temáticas relacionadas à economia, política, empreendedorismo, dentre outros (Ferreira, 2018; Rocha, 2018) – a literatura consultada estima que, no primeiro caso, tenha-se realizado cerca de 147 eventos até 2018 e, no caso do "Liberdade na Estrada", estima-se que em seus anos iniciais tenha atingido mais de 50 IES no Brasil.

Outro exemplo interessante: em 2016, criou-se o "Centro Mackenzie de Liberdade Econômica", autointitulado como a primeira *think tank* brasileira oficialmente vinculada a uma instituição de ensino superior, a Universidade Presbiteriana Mackenzie. Segundo a organização[4]:

> O Centro Mackenzie de Liberdade Econômica (CMLE) ou simplesmente Centro de Liberdade Econômica, é um Centro de Pesquisa Econômica Aplicada e *think thank* liberal clássico brasileiro voltado para o debate em torno do papel do mercado e das características e consequências dos diferentes tipos de intervenção e regulação na economia brasileira. Fundado em 09 de maio de 2016, o CMLE representa uma iniciativa pioneira do Instituto Presbiteriano Mackenzie (IPM) junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), pois além de atuar em três grandes áreas: Ensino (Mestrados e Curso de Pós-graduação Lato sensu), Pesquisa (Efeitos Setoriais da Regulação, Empreendedorismo, Inovação, Indicadores de Liberdade Econômica) e Extensão (Cursos de Extensão, Webinars, Palestras, Seminários, Fóruns, Vídeos e Entrevistas), o Centro também atua como um *think tank*, figurando como um polo difusor de ideias e princípios de livre mercado e construindo a ponte entre academia e sociedade.

[4] CMLE. Quem Somos. Disponível em:<https://www.mackenzie.br/liberdade-economica/quem-somos/>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

Por fim, cabe mencionar, no campo da política universitária, o projeto criado pelo Movimento Brasil Livre em 2018, denominado "MBL Estudantil". O projeto foi lançado com o objetivo de combater o que chamam de "doutrinação esquerdista" nas instituições de educação em geral e, no âmbito do ensino superior, minar a atuação das organizações representativas estudantis, como a própria União Nacional dos Estudantes (UNE). Assim, o MBL Estudantil dá suporte a estudantes que, identificados com a bandeira do neoliberalismo, desejam expor docentes que, no julgo do movimento, estão realizando doutrinação em sala de aula. Além disso, o projeto busca dar suporte e material à criação de agremiações estudantis para que estes disputem as eleições e colegiados internos às faculdades e universidade brasileiras.

O caso do Instituto Mises Brasil

Destacou-se o Instituto Mises Brasil pois este vem tentando se tornar um centro de pesquisa acadêmica em Escola Austríaca no Brasil, buscando construir aparelhos de formação próprios.

Fundado em 2007 na cidade de São Paulo, tem como principal nome o empresário Hélio Coutinho Beltrão, atual presidente da *think tank*. Outro membro fundador, e uma das principais referências intelectuais, é Ubiratan Jorge Iorio, economista ex-diretor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2000/2003). O IMB se inspira em seu irmão norte-americano, *Ludwig von Mises Institute*, e objetiva[5]:

> I – promover os ensinamentos da escola econômica conhecida como Escola Austríaca; II – restaurar o crucial papel da teoria, tanto nas ciências econômicas quanto nas ciências sociais, em contraposição ao empirismo; III – defender a economia de mercado, a propriedade privada, e a paz nas relações interpessoais, e opor-se às intervenções estatais nos mercados e na sociedade (…) Portanto, esperamos que nossas ações influenciem a opinião pública e os meios acadêmicos

Pode-se dizer que objetivam constituir uma espécie de "universidade" da Escola Austríaca no Brasil (Dal Pai, 2018; Ito; Machado, 2016).

O IMB realiza, no geral, uma série de ações: publicação de artigos de especialistas de diversos outros *think tanks* brasileiros e estrangeiros, bem como edita um blog de opinião; possui atividade editorial ativa, disponibilizando livros gratuitos em uma biblioteca digital, be, como vendendo alguns volumes; produz guias de estudo e materiais didáticos – atingindo as áreas de economia, direito, ciência política e filosofia. Além disso, o IMB realiza um Podcast, onde entrevista intelectuais, especialistas e diversas outras personalidades e políticos (algumas delas da mídia, apresentadores, "youtubers", etc.) da direita no país. A *think tank* também opera em redes sociais diversas, como YouTube, Facebook, Twiter e Linkedin (Dal Pai, 2018).

O IMB figura-se como uma das organizações que exerce liderança na Rede Liberal, constituindo-se enquanto centro de pensamento de referência a esta. Assim, busca também

[5] MISES. Quem Somos. Disponível em:<https://www.mises.org.br/About.aspx>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

influenciar a opinião pública e propor políticas públicas – visto que alguns de seus membros ocupam espaços e cargos no Estado. Além destas atividades, a organização conta com atividades autointituladas como acadêmicas. Para isso, o Instituto conta com um total de trinta e três membros em seu corpo de especialistas (economistas, historiadores, filósofos, cientistas políticos, advogados, engenheiros, diplomata, dentre outros); além deste, está listado um total de mais de 400 autores brasileiros e estrangeiros na produção, principalmente, dos artigos vinculados pelo instituto.

Em seu flanco mais acadêmico, O IMB procura realizar uma série de eventos e seminários acadêmicos. Destacamos as chamadas "Conferências de Escola Austríaca", cuja primeira edição ocorreu em 2010 – atualmente, o evento está em sua sexta edição (2019). Nesta conferência, o IMB reúne o que considera os principais especialistas em Escola Austríaca de Economia do Brasil e do mundo, debatendo temas relacionados à economia, política, direito, filosofia, dentre outros. O conteúdo dos eventos perpassa tanto discussões teóricas e conceituais quanto discussões sobre os rumos econômicos e políticos do Brasil e do mundo.

Além dos eventos, as duas ações mais representativas das tentativas do IMB em influenciar o ensino superior e a produção de conhecimento acadêmico são a edição da Revista MISES: Revista Interdisciplinar de Filosofia, Direito e Economia e a Pós-Graduação em Escola Austríaca.

A revista acadêmica do IMB foi criada em 2013, com a intenção de criar uma comunidade de pesquisa em torno das temáticas da Escola Austríaca nos campos da economia, direito, filosofia e ciência política. O próprio instituto, em parceria com a Atlas Network, gerencia o periódico que, oficialmente, conta com avaliação Qualis CAPES (ou seja, é reconhecida enquanto periódico pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação no Brasil). Atualmente, a Revista Mises tem os seguintes objetivos, considerando sua política editorial[6]:

> Garantir a publicação intelectual de professores e pesquisadores, brasileiros e de outros países, estudiosos da Escola Austríaca de Economia e temas relacionados. A revista é publicada em inglês, espanhol e português. Além disso, temos os seguintes objetivos: Estimular estudantes, profissionais e pesquisadores sobre os temas da Escola Austríaca de Economia; Possibilitar o intercâmbio entre instituições de ensino, institutos e *think-tanks*; Promover a divulgação da abordagem interdisciplinar da Escola Austríaca; Servir como veículo de educação continuada e permanente em princípios de livre mercado e de uma sociedade livre

Como é possível notar, a revista tem o intuito de promover estudos e pesquisadores vinculados ao seu campo intelectual, bem como atuar na educação permanente a favor do livre mercado. Assim, identificou-se que o periódico vem publicando, ao longo do tempo, textos de autores brasileiros – muitos deles pertencentes ao próprio IMB ou ao *Mises Institute* dos EUA; além disso, a revista busca traduzir e publicar textos de seus intelectuais de referência, como o próprio Hayek e Mises.

A outra iniciativa que busca fortalecer a criação de uma comunidade acadêmica em torno da Escola Austríaca de Economia no Brasil foi a criação da "Pós-Graduação em Escola Austríaca", inaugurada em 2016. Através desta, o IMB oferece um curso de mestrado (lato senso), cujo objetivo é

[6] MISES: REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA, DIREITO E ECONOMIA. Current Issue. 2020. Disponível em: <https://revistamises.org.br/misesjournal>. Acesso em: 25 de set. 2019.

formar quadros acadêmicos e profissionais segundo os preceitos ideológicos e intelectuais do IMB. O curso tem carga horária de 400 horas e custa cerca de R$12.582,00 (2019). Assim como a Revista, a pós-graduação possui núcleos nas áreas de economia, direito, ciência política e filosofia, contribuindo academicamente, segundo o próprio instituto1, "na defesa do liberalismo e na demonstração de sua superioridade em relação a outros sistemas políticos econômicos, como o socialismo e o intervencionismo"[7]. Corroborando com Dal Pai (2018), a intenção do IMB, ao criar a PGEA, foi de potencializar a formação de quadros acadêmicos austríacos, impulsionando intelectualmente o movimento libertário.

Tanto a revista quando a pós-graduação do IMB contam com um quadro de especialistas provenientes do próprio corpo de intelectuais da *think tank* – muitos deles, inclusive, ocupam posição de docência em universidades brasileiras (ex: Universidade Estadual de São Paulo, Universidade Federal do Rio d Janeiro, dentre outros) e estrangeiras. Partindo da premissa de que prevalece as visões esquerdistas e socialistas no ambiente educacional brasileiro, o instituto alega que a Escola Austríaca de Economia é o contraponto científico às teorias ideologizadas da esquerda. Com efeito, estas duas iniciativas, no limite, buscam formar especialistas e quadros de lideranças intelectuais – em termos gramscianos, intelectuais orgânicos – que possam atuar na Nova Direita do país na defesa das pautas ultraliberais.

Por fim, cabe destacar que, na visão do IMB, de forma geral, defende-se a ideia de que a educação e a ciência não poderiam ficar sob julgo e controle do Estado – noutros termos, no limite, defendem a privatização total do sistema educativo e científico. Dentro do pensamento austrolibertário disseminado pela *think tank*, a educação e a ciência não podem ser consideradas direitos, nem bens públicos: são, na verdade, mercadorias, e a propriedade privada, o processo de mercado e a concorrência regulariam melhor os serviços educativos e científicos. O controle do Estado, para além da ineficiência, também traria consigo o problema de uma "doutrinação ideológica", visto que o ensino público visaria padronizações curriculares e temáticas, bem como vinculação, por se tratarem de aparelhos estatais, de ideologias "estatistas" ou, em casos de guerra cultural, das ideologias marxistas e esquerdistas. Os argumentos do IMB em relação ao campo da educação culminam em duas propostas: na necessidade de privatização ampla do sistema educacional e científico; e na necessidade de se defender o chamado "*homeschooling*" - ou seja, o "direito" de que as famílias optem por não se submeter à educação estatal e nem à educação privada convencional, visto que ela está regulada pelo Estado, implicando na defesa do ensino domiciliar e familiar.

O caso do Students For Liberty Brasil

Atuando no meio estudantil no Brasil, temos a atuação da *think tank* "*Students For Liberty Brasil*" (SFLB), fundada em 2012. Atualmente, o SFLB é uma filial oficial da *think tank* norte-americana "*Students For Liberty*"[8], constituindo-se enquanto um braço de atuação, no Brasil, desta.

[7] Disponível em: <https://www.pgea.com.br/docentes>. Acesso em: 14 de mai. de 2019.
[8] Para mais sobre a organização norte-americana, ver Gottfried (2020), Gamber-Thompson (2016) e Sahd (2019).

De maneira geral, estas organizações possuem o objetivo de treinar estudantes de graduação e pós-graduação (mas, principalmente, atuam no público de graduação). Este treinamento tem duplo objetivo: atuar na educação dos preceitos liberais típicos das escolas que compõe o neoliberalismo, oferecendo cursos e demais materiais; e, principalmente, formar lideranças estudantis e políticas liberais que atuaram no meio educacional e, em muitos casos, no cenário político nacional. Para isso, trabalham em três frentes: educação, desenvolvimento e empoderamento. Oferece-se, assim, cursos, treinamentos, plataformas digitais, bem como recursos materiais e financiamento para criação de grupos estudantis no interior das instituições de educação superior.

Atualmente, o site da organização[9] afirma que a missão do SFLB é "Educar, desenvolver, e empoderar a próxima geração de líderes da liberdade", dentro da visão de que estão inseridos em "uma rede global de líderes promovendo a liberdade em todos os aspectos da sociedade", disseminando valores como "Integridade profissional, respeito ao indivíduo, comunidade meritocrática e liberalismo". Ainda segundo a autodescrição do grupo:

> Nós somos a maior organização estudantil pró-liberdade do mundo em termos de número de líderes, eventos, e países com representantes. Somos rigorosamente treinados e profissionais. Temos um alto nível de entendimento das ideias de liberdade e podemos explicar de maneira clara e eficaz a lógica econômica e filosófica que nos faz acreditar no que acreditamos. Acima da política partidária, nos envolvemos em discussões abertas e civilizadas a respeito da melhor maneira para promoção da liberdade em todos os aspectos de nossas vidas.

O trecho destacado é interessante pois exemplifica o principal objetivo deste aparelho de hegemonia do neoliberalismo: organizar estudantes para atuar na promoção do liberalismo na academia, bem como, principalmente, treiná-los com a finalidade de formar lideranças políticas que se dedicam, profissionalmente, ao ativismo liberal.

Noutros termos, o SFLB diferencia-se das outras *think tanks* liberais por atuar especificamente no âmbito do ensino superior, fornecendo lideranças para a própria rede liberdade e para a Nova Direita em geral. Na análise de Casimiro (2018, p. 346):

> Essa estratégia de recrutamento de quadros e produção de consenso, desenvolve-se por meio de diversificados mecanismos de ação tática, que envolvem desde a organização de eventos, organização de grupos de estudo, elaboração e distribuição de materiais panfletários e didáticos, assim como na disputa pelo controle de centros acadêmicos. Dessa forma, partindo do pressuposto de que a academia brasileira seria fortemente dominada pelo marxismo e as ideologias de esquerda, o EPL busca disputar este espaço como uma espécie de luta política e ideológica (...) Este intelectual coletivo nasce a partir de importantes influências e vinculações internas e externas. Internamente o Estudantes pela Liberdade tem

[9] SFLB. Brazil. Disponível em: <https://studentsforliberty.org/brazil/>. Acesso em: 23 de set. 2020.

> suas raízes lançadas em tradicionais aparelhos privados de hegemonia de caráter doutrinário, como é o caso do Instituto Liberal, do Instituto de Estudos Empresariais, o Instituto Liberdade e o Instituto Millenium. Um de seus fundadores, o gaúcho Fábio Ostermann, é Diretor de relações institucionais do Instituto Liberal, dirigente do Instituto Liberdade, colunista convidado do Instituto Millenium e dirigente do Instituto Ordem Livre.

O trecho demonstra a conexão do SFLB com as outras organizações liberais brasileiras e internacionais – Sahd (2019) recorda que a *think tank* recebe recursos e apoio de sua organização matriz nos EUA, bem como da própria *Atlas Network*. Na verdade, pensamos que o SFLB é uma das principais organizações liberais hoje no país pois atua na formação de novas lideranças e intelectuais orgânicos liberais, realizando um "trabalho de base" político no meio estudantil e universitário. Por exemplo, pode-se considerar que um relevante movimento liberal-conservador hoje no Brasil, o Movimento Brasil Livre, surgiu a partir dos treinamentos do SFLB (Casimiro, 2018; Rocha, 2018).

Para isso, o SFLB organiza conferências nacionais e regionais no Brasil, geralmente em instituições de educação superiores públicas e privadas, cujo objetivo é constituir núcleos estudantis de atuação. Tais núcleos atuam, no interior das IES, realizando eventos diversos, grupos de estudos liberais, organizando grêmios estudantis, promovendo treinamentos diversos, dentre outros. Os estudantes que se destacam, geralmente, podem optar por seguir uma carreira profissional dentro do ativismo liberal.

Com efeito, através de suas ações de treinamento e eventos, o SFLB vem desempenhando papel importante e estratégico, dentro da Rede Liberdade, enquanto aparelho de hegemonia especializado na atuação no meio estudantil e universitário. Levando em conta os relatórios do SFL[10], em 2013, a filial brasileira havia atingido um total de 150 estudantes no Brasil (levando em conta três conferências); em 2014, tal número teria sido de 280 estudantes universitários que tiveram contato com o SFLB; no ano seguinte, de forma mais específica, os relatórios destacam um número de 708 participantes nas conferências realizadas, 57 grupos de estudos apoiados, bem como a formação de 291 coordenadores locais. Em nossa análise, principalmente a partir de 2015, a organização passou a atingir um número relevante de estudantes no cenário nacional, viso que estes podem exercer papel multiplicador, principalmente participando ou montando núcleos de estudo, grêmios estudantis, movimentos, etc. Identificamos que o SFLB já realizou conferências nacionais e regionais (ou seja, seus principais eventos organizativos) em mais de 30 universidades públicas e privadas de relevância no Brasil desde 2013 (em algumas delas, realizou-se mais de uma conferência) – tais conferências nacionais e regionais, assim, exercem um fator multiplicador, estimulando estudantes à criação de núcleos de atuação em outras IES pelo Brasil.

[10] SFL. Anual Reports. Disponível em: <https://studentsforliberty.org/north-america/reports/>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

Considerações finais

Ao longo do artigo, debatemos como as organizações chamadas de *think tanks* liberais, no Brasil, vem atuando no campo do ensino superior e da ciência. Em primeiro lugar, vimos que estas organizações constituem-se como aparelhos de hegemonia do neoliberalismo, criados, em âmbito mundial, com o intuito de disseminar as correntes políticas e intelectuais típicas do movimento de renovação do pensamento liberal. Dessa forma, desde a criação das primeiras *think tanks*, estabeleceu-se o interesse, por parte destas, de se aproximar e atuar no meio acadêmico, justamente com vistas a influenciá-lo e, no limite, recrutar estudantes e docentes para que se tornem lideranças e intelectuais orgânicos.

No Brasil, as primeiras *think tanks* liberais surgem na década de 1980 e 1990. O público universitário, a partir daí, constituiu-se enquanto um dos principais públicos-alvo. No entanto, vimos que a atuação destas organizações no ensino superior expandiu-se, sobretudo, a partir de 2010. Dentro dos destaques trazidos pelo artigo, citou-se a tentativa, por parte do IMB, em criar uma comunidade acadêmica austríaca no país, atuando, assim, na agenda de pesquisa das ciências humanas e sociais, bem como formando quadros universitários dentro desta linha teórica e política. Já no caso do SFLB, objetiva-se atuar na formação de lideranças estudantis, oferecendo treinamentos e recursos para estudantes de graduação e pós-graduação. Convém destacar, assim, que tanto o IMB quando o SFLB atuam de forma complementar no campo do ensino superior e da ciência: defendendo a agenda da privatização do setor, ambas as organizações atuam, pela Rede Liberdade, oferecendo subsídios cognitivos e lideranças intelectuais para organizações da Nova Direita no país; para isso, é fundamental que atuem no campo educacional, visando realizar a formação e o treinamento intelectual de potenciais líderes liberais.

Referências

ANDERSON, P. (2017). **The Antinomies of Antonio Gramsci**. New York: Verso.

BAGGIO, K. G. (2016). Conexões ultraliberais nas Américas: o think tank norte-americano Atlas Network e suas vinculações com organizações latino-americanas. **XII Encontro Internacional da ANPHLAC** (anais).

BUTLER, E.; HARTWELL, R. (2012). **A short History of the Mont pelerin society**. Mont Pelerin Society.

CASIMIRO, F. H. C. (2018). **Nova Direita, aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.Casimiro.

COUTINHO, Carlos Nelson. (1999). **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento politico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DAL PAI, R. A. (2018). **Instituto Ludwig Von Mises Brasil: os arautos do anarcocapitalismo**. Dissertação (mestrado) – Marechal Cândito Rondon: Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

DARDOT, P.; LAVAL, C. (2016). **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial.

FERREIRA, E. C. (2018). Think tanks da nova direita e suas estratégias de cooptação: o caso do programa Imil (Instituto Millenium) na sala de aula. **Critica Educativa**, v. 4, n. 2, p. 24-40.

FISCHER, K.; PLEHWE, D. (2017). Neoliberal think tank networks in Latin America and Europe: strategic replication and cross-national organizing. In: Salas Porras, A.; Georgina, M. (orgs.). **Think Tanks and Global Politics**. New York: Palgrave Macmillan, p. 159 – 186.

GAMBER-THOMPSON, A. (2020). Bypassing the Ballot Box: How Libertarian Youth Are Reimagining the Political. In: JENKINS, H. et all. (orgs.). **By Any Media Necessary: The New Youth Activism.** New York: NYU Press, p. 219-253.

GOTTFRIED, P. (2020). **The Vanishing Tradition: Perspectives on American Conservatism**. Northern Illinois University Press.

GRAMSCI, A. (2000). **Cadernos do cárcere, vol. 3**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luíz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAMSCI, A. (2000). **Cadernos do cárcere, vol. 4**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luíz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GROS, D. B. (2008). Considerações sobre o neoliberalismo como movimento ideológico internacional. **Ensaios FEE**, v. 29, n. 2, p. 565-590.

GROS, D. B. (2004). **Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Gruppi, L. (2000). **O conceito de hegemonia em Gramsci**. 4ªed. Rio e Janeiro: Graal, 2000.

HAUCK, J. C. R. (2017). What are 'Think Tanks'? Revisiting the Dilemma of the Definition. **Brazilian Political Science Review**, v. 11, n. 2.

HAYEK, F. A. (2010). **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.

ITO, R.; MACHADO, C. (2016). A volta do pensamento liberal na América Latina? Um estudo sobre a influência da escola econômica austríaca na região. **II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina** (anais), p. 17-21.

LIPS, B. (2020). **The Freedom MovementIts Past, Present, and Future**. Arlington: Atlas Network, 2020.

MEDVETZ, T. (2008). **Think tanks as an emergent field**. New York: Social Science Research Council.

MIROWSKI, P.; PLEHWE, D. (2009). **The Road from Mont Pelerin – The Making of the Neoliberal Thought Collective**. Cambridge: Harvard University Press.

MISES, L. H. E. (2010). **A ação humana**. São Paulo: Instituto Ludwig Mises Brasil.

ONOFRE, G. F. (2018). **A Nova Direita no Brasil: o caso dos Institutos Liberais brasileiros**. Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense.

PAUTZ, H. (2011). Revisiting the think-tank phenomenon. P**ublic Policy and Administration**, v. 26, n.4, p. 419-435.

PREGO, M. F. (2016). Los intelectuales de derecha en America Latina: los usos sociales del conocimiento y su vinculacion con la politica. **Question**, v.1, n.50, p.414-427.

RICH, A. (2001). US think tanks and the intersection of ideology, advocacy, and influence. **Nira Review**, v. 8, n. 1, p. 54-59.

RIGOLIN, C. C. D.; HAYASHI, M. Cristina P. I. (202). Por dentro dos "reservatórios de ideias": uma agenda de pesquisa para os think tanks brasileiros. **Liinc em Revista,** v. 8, n. 1.
Rocha, C. (2017). Passando o bastão: a nova geração de liberais brasileiros. **Nuevo Mundo Mundo Nuevos.**

ROCHA, C. (2018). O boom das novas direitas brasileiras: financiamento ou militância. In: Gallego, E. S. (org.). **O ódio como politica: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 48-54.

SAHD, F. B. (2019). **ONGS internacionais e o avanço das direitas no século XXI**. Uberlândia: Navegando Publicações.

SALAS-PORRAS, A. (2018). American think tank networks and expert debates around the Global Financial Crisis: Keynesian insurgents against austerity defenders. **Policy and society**, v. 37, n. 2, p. 243-259.

ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO EM SERVIÇO: OS NOVOS ESPAÇOS DA PROFESSORALIDADE

Christianne Barbosa Stegmann[1]
Elvira Cristina Martins Tassoni[2]

O presente texto pretende colaborar com a discussão a respeito da docência no ensino superior em tempos de novas exigências profissionais. Trata-se de um recorte teórico, a partir de um estudo de doutorado em andamento, o qual se propõe a compreender a (re) construção da identidade do docente do ensino superior frente às transformações e exigências na profissão e que afetam sua professoralidade. O estudo pretende ainda identificar os aspectos que permanecem – o que se mantêm como essência na constituição da identidade do docente do ensino superior – e que o faz reconhecer-se como tal, mesmo diante de importantes mudanças.

A proposta dessa comunicação é aprofundar o entendimento do conceito de professoralidade e discutir os espaços institucionais onde essa se efetiva. Defende-se que tais espaços são fundamentais para o desenvolvimento da professoralidade e, consequentemente, da identidade do docente, conforme será discutido. A perda desses espaços, na esteira das mudanças nessa etapa da educação, pode apontar para alterações no entendimento da profissão, as quais devem ser compreendidas, discutidas e problematizadas de maneira crítica.

O contexto da educação superior no Brasil

A docência no ensino superior passou nas últimas décadas por diferentes transformações. Não foram poucos os autores que se debruçaram nas mudanças nesse nível de ensino e que levaram a uma ressignificação, não só dos fins e do papel da educação superior, mas também a respeito de seus efeitos sobre o docente e sua prática. (ZABALZA, 2004; MOROSINI, 2000; CUNHA, 2005; SGUISSARDI, 2015).

Faz-se mister compreender "quem é o professor universitário" no contexto brasileiro. Isso porque a realidade nacional desde a década de 1990 do século passado, refletindo orientações internacionais, vem determinando importantes mudanças nas relações Estado/Universidade.

A expansão da educação superior nas últimas décadas foi impressionante. Se tomarmos os dados referentes às matrículas, por exemplo, do período entre 1995 a 2019, temos um aumento de 242,79%. Também impressiona o avanço da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância (EaD). A variação entre 2014-2019 foi de + 341,6%. Apenas entre 2018-2019 foi de +45,0%.

[1]Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
[2] Doutora em Educação pela UNICAMP e docente pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

No entanto, o grande aumento das ofertas de vagas veio do ensino privado. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas têm uma participação de 75,8%, (6.523.678) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,1% (2.080.146). São 2.306 instituições privadas contra 302 públicas, segundo a categoria administrativa.

A ampliação do acesso, ainda que gestada no anseio da inclusão de uma camada da sociedade há muito relegada e credora de educação de nível superior, trouxe como efeito colateral a abertura do sistema para o setor empresarial.

Dessa forma, no Brasil, tratou-se de expandir a oferta abrindo mão de um dever primariamente do Estado, terceirizando-a, dentro de uma lógica de mercado inteiramente compatível com as diretrizes de organismos internacionais multilaterais como O Banco Mundial (BIRD), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais norteiam suas políticas na globalização da economia, na desregulação das trocas comerciais em geral, na defesa da solução mercantil por parte das agências financeiras multilaterais e a revolução nas tecnologias da informação que permitiria a transnacionalização do mercado universitário (SANTOS, 2011).

Sguissardi (2015) corrobora essa ideia ao expor um modelo de universidade brasileira que vem tomando forma a partir da década de 1990: um modelo heterônomo, neoprofissional, público e privado, competitivo.

Segundo o autor, no modelo que estaria se constituindo, o Estado e o mercado vêm ampliando a capacidade de impor sua própria lógica e interesses na organização interna e nos fins da universidade. Esse processo pode ser acompanhado de diferentes formas: na reformulação curricular para adequação das necessidades do mercado de trabalho; na importância dada ao perfil profissional do egresso; na oferta de inovações metodológicas e tecnológicas como diferencial competitivo; na redução de custos e enxugamento de tempo de integralização, o que gera demandas por cursos de pós-graduação lato sensu mantendo o cliente vinculado à universidade.

Em seu estudo, Sguissardi (2015, p. 869) problematiza a expansão do ensino superior brasileiro do ponto de vista de sua democratização versus mercantilização quando

> [...] visa-se explicitar como, no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de "sistema" de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização.

O que o autor discute é que, em vez de uma pretensa democratização no acesso ao ensino superior, o Estado brasileiro, de viés neoliberal, abriu mão de sua responsabilidade com a educação superior, preferindo direcionar recursos para iniciativa privada mediante programas de financiamento estudantil.

> Constata-se que o Estado, tendo ideológica e operacionalmente dificuldade de apostar no investimento maciço na educação superior, tem buscado, via políticas focais de curto alcance – Programa Universidade para Todos (Prouni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em especial –, garantias de alguma igualdade de condições de acesso, mas que não preveem igualdade de condições de permanência e, em especial, de sucesso no mercado de trabalho (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Desse modo, estariam sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil nas IES, o que, segundo o autor, desembocaria em um intenso processo de transformação desse nível de educação: de um direito ou "serviço público" em "serviço comercial" ou mercadoria, sendo, assim, um processo de massificação mercantil e não de democratização.

Dias Sobrinho (2010) analisa o ensino superior no Brasil na atualidade e sua crescente transformação frente ao cenário anteriormente dominado pela universidade pública, dentre elas: diversificação de modelos organizacionais (diversos tipos de provedores, estilos administrativos, tamanhos, finalidades, compromissos etc.); diferenciação dos perfis estudantis (democratização do acesso, aumento de matrículas e titulação de mulheres, ampliação das faixas etárias dos estudantes; incremento da formação profissionalizante (ênfase no setor de serviços, em detrimento da formação para a cidadania crítica e participativa); aumento do prestígio das ciências aplicadas e tecnologias, que produzem o chamado "conhecimento útil", de interesse mercadológico, e crescente desvalorização das humanidades; improvisação do corpo docente e desprofissionalização do magistério superior; deslocamento da autonomia dos fins para os meios e da universidade para as agências de controle ministeriais; crescente controle dos fins e flexibilização dos meios; diversificação das fontes de financiamento; aumento dos mecanismos de prestação e vendas de serviços e "quase mercado".

O docente do ensino superior: *quem é o professor universitário*

A partir da breve contextualização e dos dados apontados, pretendeu-se marcar dois pontos fundamentais para as discussões seguintes: a) os alunos graduados no Brasil são, em sua extensa maioria, egressos do ensino privado; b) são os docentes atuantes em instituições de ensino privadas, os grandes responsáveis pela formação em nível superior no país.

A expansão da oferta se deu principalmente pela ampliação da rede privada de ensino. Ainda que diferentes em sua natureza, a maior parte dessas instituições possui fins lucrativos. Não é à toa que vimos surgir grandes conglomerados educacionais, inclusive com ações negociáveis em Bolsa de Valores, orientados por uma lógica mercadológica de concorrência e competitividade. (SGUISSARDI, 2015)

Dentro desse modelo, o Estado Avaliador também ganha força e através de exames de desempenho de estudantes e de instituições, ranqueia o mercado educacional. O problema está no grande contingente profissional que se dirige a essas instituições em busca de trabalho docente.

Tradicionalmente a formação específica era suficiente para o ingresso e exercício da profissão de professor universitário. No ensino superior, parte-se do princípio de que a

competência do professor advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. Sendo assim, é constitutiva da identidade do professor do ensino superior, a noção de que a titulação em sua área específica é garantia suficiente de qualificação para a docência. Essa afirmação é corroborada por Vasconcellos (2005) ao verificar em sua pesquisa que os cursos de pós-graduação valorizam mais a pesquisa do que a prática. Sendo esses cursos os maiores formadores de professores para o ensino superior e levando-se em consideração as avaliações institucionais governamentais que "pontuam" as instituições pela titulação de seu corpo docente, temos o completo o cenário da valoração acadêmica específica em detrimento da pedagógica. Abre-se espaço para que uma imensa gama de profissionais das mais diversas áreas torne-se professores universitários com pouca ou nenhuma formação pedagógica, reforçando uma dicotomia entre saberes que precisa ser superada.

Porém é inegável que as representações sociais acerca de uma determinada profissão, ainda que diversa em suas formas de atuação, perpassa todo o tecido social e define o entendimento sobre o fazer desse profissional. Não é diferente com o professor universitário. Existe um construto social a respeito da profissão alicerçado em séculos de entendimento de seu significado tanto para o professor quanto para a sociedade. Se há uma mudança nesse entendimento, fruto de novas exigências sociais e profissionais, deve haver, por consequência, impactos na própria identidade do docente.

Conforme aponta Morosini (2000, p.11)

> Com o processo de globalização, que se adentrou de forma acentuada pelo panorama nacional, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações. No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laisse-faire*, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno.

Parece estar em curso uma mudança na profissão, com novas exigências, novos instrumentos de trabalho, novos vínculos empregatícios, novas formas de colaboração, novas lógicas de formação... e quanto mais queira-se pontuar. São discursos que adentram o meio acadêmico e que vão internalizando no professor a necessidade de mudança em sua prática, afetando sua identidade e sua professoralidade.

Professoralidade x Profissionalidade

Discutimos brevemente até aqui o surgimento, nas últimas décadas, de alguns fatores que apontam para novas configurações e entendimentos da profissão do professor universitário, fruto

de transformações estruturais nas relações estado/universidade, que ampliou drasticamente a oferta, abrindo caminho para a mercantilização desse nível de ensino e incorporando o viés mercadológico nas relações estabelecidas dentro do ambiente universitário. Isso se deu de forma mais acentuada no ensino privado, mas seus efeitos, devido ao grande contingente que se dirige a essas instituições, pode ser percebido no sistema como um todo, atingindo a profissionalidade do docente do ensino superior.

A respeito do conceito de profissionalidade Roldão (2005, p. 108) explica que se refere a um "conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas". Segundo a autora, é possível identificar alguns descritores de profissionalidade, tais como: especificidade da função, saber específico, poder de decisão sobre a atividade desenvolvida e pertença a um corpo coletivo que partilha, defende e regula a atividade.

Assim, quando tratamos da profissionalidade docente, estamos nos remetendo àqueles aspectos que definem a docência como atividade humana, socialmente construída; ao conjunto de técnicas e saberes necessários ao exercício do trabalho e às competencias necessárias ao ato de ensinar (ao saber ensinar).

O entendimento do trabalho docente como uma profissão de interações humanas pressupõe uma finalidade para esse trabalho. Tais fins não são estáticos e se modificam ao longo do tempo, como as condições nas quais o trabalho se realiza, além das experiências adquiridas por meio do contato com objeto de trabalho, como discutem Tardif e Lessard (2014, p. 195):

> Os fins também vão se transformando com a experiência adquirida pelo trabalhador. Essa experiência não se limita à produção de resultados, mas é também um processo de formação e de aprendizagem que modifica os conhecimentos e a identidade do trabalhador, e suas próprias relações com o trabalho.

Tomando o caso particular das IES privadas, vemos que os fins educativos dessas instituições estão cada vez mais atrelados à lógica do mundo do trabalho, com currículos adaptados para melhor adequação às exigências do mercado de trabalho e às expectativas de seus alunos quanto à aplicabilidade imediata dos conhecimentos adquiridos. Imersas em uma lógica de mercado tais IES pautam suas decisões baseadas em questões alheias ao processo educativo, como concorrência, estabilidade financeira e posicionamento estratégico via ranqueamento.

Para os autores,

> (...) pode-se dizer que o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, num contexto de interação com os alunos, servindo-se de alguns "instrumentos" de trabalho: diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais, etc. que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los. (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 196)

Não apenas a ação pedagógica possui fins específicos. O espaço onde essa ação se desenvolve, no caso as IES, também os possuem, o que influencia diretamente o trabalho do professor. Espera-se uma certa convergência entre as finalidades das IES e os fins do trabalho docente, senão de modo individual, mas como coletivo da atividade profissional. Esse coletivo é o que se enxerga quando se observa o todo.

No entanto, para isso é preciso que cada professor faça a ponte entre os fins da ação educativa individual, aquilo que constitui sua identidade construída nos anos de ação pedagógica, e as finalidades educacionais colocadas pelas demandas da sociedade e pelos interesses da IES onde esta atividade se desenvolve. É nesse espaço que as identidades se constroem e se reconstroem.

No processo de redefinição de identidades profissionais, os estudos a respeito da pedagogia universitária e da aprendizagem docente ganham espaço na pauta das discussões contemporâneas. Segundo Bolzan e Isaia (2010, p.16), a pedagogia universitária conceitualmente é

> um campo da aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Para as autoras a aprendizagem docente se dá tanto em termos de uma finalidade geral, como em termos de objetivos específicos, diretamente relacionados à realidade concreta e aos espaços onde a docência se desenvolve. Nesse viés, um novo conceito vai se configurando – o de professoralidade:

> Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intricado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente. Neste sentido, vemos o professor como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos participantes sem, contudo, desconsiderarmos os fatores conjunturais que o cercam, mas enfocando-os a partir da ótica de como são percebidos e enfrentados por ele. O processo formativo e, consequentemente, o desenvolvimento profissional apresentam um componente de autoignição, ou seja, é preciso a vontade do professor para envolver-se com atividades de formação e consequente profissionalização, para que possa construir sua professoralidade (ISAIA & BOLZAN, 2007, p.163).

A professoralidade é, pois, um processo de construção, de fazer-se professor ao longo de uma trajetória que combina o pessoal e o profissional. A professoralidade exige a reflexão e articulação entre saberes do campo da experiência, da pedagogia e dos conhecimentos específicos. E ainda

> Podemos, portanto, entender o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, sistemático, organizado, envolvendo tanto os esforços dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal, como a intenção concreta por parte das instituições nas quais trabalham de criarem condições para que esse processo se efetive, possibilitando assim a construção de sua professoralidade. (ISAIA & BOLZAN, 2007, p.164).

Powaczuck e Bolzan (2009) em estudo realizado a respeito da construção da professoralidade docente no ensino superior apontam nessa direção e discutem a necessidade da reflexão compartilhada para tal construção. Segundo as autoras, ao dividirem o mesmo lócus profissional e, portanto, as mesmas diretrizes, incertezas, anseios e inseguranças, são capazes de formar um conjunto único, pertencente àquela situação, mas que compõe a experiência de cada um. Assim,

> Tal perspectiva possibilita pensar a professoralidade a partir da atividade realizada pelo sujeito para produzir-se como professor, na qual se faz necessário a adoção de meios e procedimentos com vistas a assunção do oficio docente. Uma produção particular, mas não solitária, se constituindo a partir das redes de relações tecidas nos diferentes contextos profissionais de atuação docente (POWACZUCK & BOLZAN, 2009, p.8769).

Assim, a professoralidade precisa da reflexão compartilhada de saberes, tanto entre os pares, mas também com os alunos e com todos os agentes que dividem o espaço educativo.

Ainda sobre a professoralidade, o fazer-se professor, Bolzan e Isaia (2006, p.499) salientam que

> Estes aspectos compõem o cenário a partir do qual a docência superior pode ser construída. Não é possível pensar no processo de aprender a ser professor sem a efetivação de uma rede de interação que se caracteriza pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos docentes envolvidos nesse processo. Nessa perspectiva, a ação, a reflexão conjunta e a negociação de conflitos possibilitarão a construção de uma rede de relações que compõe o processo interativo da formação docente e seu consequente processo de aprendizagem compartilhada, possibilitando a construção paulatina da professoralidade no imbricamento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de ser professor do ensino superior a partir de um conjunto de políticas educativas pensadas para esse nível de ensino.

É importante não perder de vista que a trajetória docente rumo à professoralidade, passa por um desenvolvimento profissional sólido, organizado institucionalmente através da produção conjunta de lugares de sentido e significado, nos quais as malhas e teias de interação e de mediação possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação, seja ela de nível básico ou superior.

A importância de espaços de reflexão coletiva, de construção de identidades profissionais e de políticas próprias para essa etapa da educação que se constituam em uma pedagogia universitária que se quer transformadora de realidades, torna-se ainda mais fundamental em momentos de enfrentamentos e desafios como os que se depara o ensino superior brasileiro.

Os espaços da professoralidade

Torna-se, pois, necessário refletir a respeito dos espaços formativos para esses professores.

Cunha (2008), ao desenvolver estudos voltados à reflexão acerca dos espaços formativos do professor do ensino superior, indica que a universidade é em princípio, o espaço da formação de professores da educação superior. Na perspectiva da autora

> A universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos desse processo se beneficiam e incorporam as experiências na sua biografia. Portanto faz, também, parte do lugar. Reconhece e valoriza o lugar. Atribui sentido ao que viveu naquele lugar e passa a percebê-lo como seu lugar, mesmo quando lá já não habita (CUNHA, 2008, p. 185)

Importante destacar que a autora faz uma análise da relação entre os termos espaço, lugar e território nas iniciativas institucionais de formação continuada. Para a autora, a universidade é, em princípio, o espaço para a formação dos professores para o ensino superior, seja de forma institucionalizada (stricto senso) ou mais assistemática na forma de educação continuada; o espaço é sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação, mas não garante a sua efetivação. O que torna um espaço em lugar é a dimensão humana; o lugar se constitui quando "atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades" (CUNHA, 2008, p.184). A universidade, pois, como espaço de formação pode ou não se transformar em lugar de formação. "O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição". (CUNHA, 2008, p.184). O lugar se torna território quando a ocupação dos lugares revela intencionalidade e inclui as relações de poder. Um território nunca é neutro e tem uma certa estabilidade, sendo qualquer alteração fruto de confrontos e lutas de poder; o território é um campo contestado.

A conexão com os processos de aprendizagem docente, implica entender como os espaços se transformam em lugares de formação e possibilitam a delimitação de territórios de posições contestadas, onde a professoralidade pode ser construída na reflexão compartilhada que constrói novos saberes pedagógicos.

Nessa mesma direção, Bolzan e Isaia (2006, p.490) pontuam que

> É notório também que a ausência de espaços institucionais, voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, na qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, interfere na construção da professoralidade. A consequência da falta de espaços dessa natureza leva a um sentimento de solidão pedagógica, o que, muitas vezes, inviabiliza a construção conjunta de estratégias educativas.

A ausência desses espaços torna-se ainda mais preocupante no contexto da educação brasileira como anteriormente discutido. Como pensar a identidade e a professoralidade do docente do ensino superior quando são minimizadas e subestimadas as condições para a construção coletiva de saberes pedagógicos específicos para essa etapa da educação? Quais os efeitos para o futuro da profissão?

Clark (1989) em artigo a respeito da identidade do professor universitário estadunidense, já se preocupava com essa questão. Nesse artigo o autor discute como a cátedra, o campo de atuação do docente e a disciplina que ele leciona dentro da universidade, criam diferentes identidades e como isso influencia nas relações entre os professores de diferentes departamentos, uma vez que, o que os une não seria uma identidade do ofício de ser professor e sim uma identidade anterior, advinda da área inicial à qual pertence. O sentimento de pertencimento não vem da docência, mas sim da área na qual ele se insere dentro da universidade. Existem diferenças significativas em ser professor de humanas, de exatas ou da saúde, ainda que todos possuam o mesmo grau *stricto sensu* e lecionem na mesma instituição, as identidades profissionais das respectivas áreas de atuação prevalecem sobre a identidade de professor.

Outro aspecto discutido no texto é como o local de trabalho age diretamente sobre o olhar que o docente tem da própria profissão. Assim docentes das faculdades renomadas – onde há dinheiro para pesquisa e cerca de dois terços da carga horária dos professores é alocada em atividades de pesquisa, tendem a se sentirem mais satisfeitos com a docência, com os alunos e com os pares. Já docentes de instituições que recebem muitos alunos, as chamadas "open doors", acham que a qualidade do ensino oferecida não é a mesma e que as dificuldades enfrentadas (lacunas de formação dos alunos, falta de incentivo à pesquisa, falta de incentivo à formação continuada, alta carga horária em sala de aula, alta rotatividade e cobrança para exercer funções burocráticas) definem um tipo de formação oferecida aos alunos mais limitada e condicionada por esses enfrentamentos.

Tudo isso define identidades docentes bastante diferentes. Em instituições menos renomadas, ou que são ranqueadas em posições inferiores, o professor parece se ligar mais à atividade docente do que nas instituições em situações opostas. Como não possuem as recompensas trazidas pela pesquisa e reconhecimento acadêmico dos pares, a satisfação advém do contato com os alunos na prática do dia-a-dia. Esses professores tendem a se sentir mais engajados com a realidade, mais transformadores de vidas e agentes de mudanças. A realização profissional está mais associada ao público e ao oficio de professor e não à Cátedra e à pesquisa como nas instituições da ponta do ranking.

Também existe uma grande diferença nas relações de poder e na influência que os professores exercem nas diferentes instituições. Nas renomadas, os professores possuem mais poder de decisão nas questões institucionais, fato que também influencia na identidade docente, ao sentir-se ou não parte do processo decisório. Some-se ainda o crescente desinteresse por parte de docentes de instituições menos renomadas em participar de grandes eventos da área educacional; preferem eventos menores que tragam propostas mais afinadas com sua realidade. Os grandes eventos são para os que "fazem parte" o *jet set*, pois os docentes mais conceituados, segundo essa percepção, vivem em um mundo diferente. A falta de verba para participação em tais eventos, os distanciam das pautas das discussões, e as tornam focadas em uma única realidade.

Esse estudo parece encontrar paralelos em outras realidades, principalmente no Brasil. Aqui também se percebe uma forte identidade de classe atrelada à área de conhecimento a qual o professor pertence. Essa identidade é muito mais marcante para ele do que a de docente do ensino

superior. Ainda que transitando no mesmo ambiente universitário, nas instituições que oferecem diferentes cursos de graduação, é comum observar a identificação entre os professores de uma mesma área, ao mesmo tempo que não é difícil que docentes de áreas distintas nem se conheçam. Nas universidades em geral, em se tratando de identidade profissional, o "nós" não é o coletivo dos professores, mas sim o "nós" engenheiros, médicos, enfermeiros, advogados, administradores...

Daí a importância da reivindicação por espaços de reflexão pedagógica compartilhada que privilegiem o fortalecimento da identidade docente. Ainda que tais identidades sejam diferentes e diversas, enxergá-las como constituintes de uma identidade maior, ao invés de criar barreiras entre os professores, podem e devem criar pontes culturais entre diferentes realidades. E ampliar a discussão a respeito da profissão em um momento tão desafiador para a educação superior.

Considerações Finais

Mudanças importantes ocorreram no cenário educacional brasileiro como um todo e na etapa da educação superior em particular, nas últimas décadas. Tais mudanças trouxeram novos desafios para os docentes universitários. Tradicionalmente, a linearidade da formação acadêmica em uma determinada área de conhecimento aliada à experiência profissional, credenciava o trabalho do professor.

Na esteira da forte expansão do ensino superior, ainda que gestada no anseio das reivindicações sociais para ampliação do acesso, uma crescente mercantilização do setor educacional ganhou força nas últimas décadas. Somada ao processo de globalização, tais elementos parecem influenciar a concepção de docência, exigindo do professor outras competências não apenas relacionadas à especificidade de sua área.

A professoralidade docente, o fazer-se professor, é um processo que ocorre ao longo da trajetória pessoal e profissional. Constitui-se como elemento de base da pedagogia universitária, na medida em que permite aos atores desse processo o compartilhamento de conhecimentos específicos, pedagógicos e experienciais. Ela também contribui para a formação da identidade do docente a qual, no ensino superior, tende a ser mais aderente à formação de base ou à atuação profissional.

Frente aos novos desafios profissionais, os espaços de reflexão compartilhada para o desenvolvimento da professoralidade precisam ser ainda mais reivindicados. A falta deles, pode levar a uma prática isolada e solitária, afastada da reflexão pedagógica e da construção de saberes específicos desse nível de ensino.

Fazendo a ponte entre os autores, se o lócus onde a atividade docente se realiza é determinante para a sua prática e se esse lócus possui uma determinada finalidade (explícita ou implícita) e que atinge e dirige o trabalho do professor, de que modo são disponibilizados e privilegiados espaços de aprendizagem coletiva e reflexão compartilhada para a construção da professoralidade do docente universitário? E sob qual lógica tais espaços estão sendo construídos? Sem as condições para o pleno desenvolvimento da professoralidade, que profissional está se

constituindo? A quem pode interessar o isolamento e a fragmentação identitária do professor universitário?

Referências

BOLZAN, D; ISAIA, S. (2006) Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**.** *Educação*. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.3(60), p. 489-501, set/dez.

BOLZAN, D; ISAIA, S. (2010) Pedagogia Universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Rev. Dialogo Educ*, Curitiba, v.10, p.13-26, jan./abr.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior* (2019). <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf> Acesso em 18 fevereiro 2021

CLARK, B. R. (1989) The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*, vol. 18, no. 5, 1989, pp. 4–8.

CUNHA, M. I. (2005) *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. 2ª. Edição. Araraquara: Junqueira e Marins editores.

CUNHA, M. I. (2008) Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: *XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino.* POA, ANAIS Seiva publicações.

DIAS SOBRINHO, J. (2010) Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação*. Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224.

ISAIA, S; BOLZAN, D. (2007) Construção da profissão docente; professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M.I. (org.) *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, p. 161-177.

MOROSINI, M. (2000) Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2ed. Brasília: Plano, p.11-20.

POWACZUK, A.C. e BOLZAN, D. (2009) A construção da professoralidade do professor do ensino superior. *ANAIS IX Congresso Nacional de Educação; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. PUCRS

ROLDÃO, M. (2005) Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação* – ano XI, v.12, n.13, jan./dez.

SANTOS, B. S. (2011) *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* 3. ed. São Paulo: Cortez.

SGUISSARDI, V. (2015) Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez.

TARDIF, M; LESSARD, C. (2014) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

VASCONCELLOS, M. (2005) *Desafios da formação do docente universitário*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

ZABALZA, M. (2004) *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

JOGOS PARA O ENSINO DE BOTÂNICA NA GRADUAÇÃO: O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Leilla Cristina Figueiredo de Sousa[1]
Ádria Giselle dos Santos Lira[2]
Lucas Fonseca de Sousa[3]
Orneane de Castro Pires[4]
Vanessa Holanda Righetti de Abreu[5]

Introdução

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e diversão, por exemplo, e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte (Santos & Jesus, 2010). O lúdico proporciona ao aluno um aprendizado divertido, que pode ser manipulado de acordo com o conteúdo em diversas áreas da Botânica.

Apesar da Botânica poder despertar grande interesse aos discentes por demonstrar a grandeza do conhecimento dos vegetais e sua importância, que vão além da composição de notas semestrais, ela também pode impactar com o seu grande número de conceitos fora do contexto do dia a dia, fazendo com que o discente associe a dificuldade em aprendê-los com a impossibilidade, e rejeite o conteúdo de uma forma geral.

Em função de sua complexidade, comumente, a maioria dos estudantes veem as disciplinas de Botânica entediantes e fora do contexto contemporâneo. Em razão disso, se perguntássemos a alguém se o aprendizado de Botânica é necessário, a resposta possivelmente seria: Mas para que serve? (Salatino & Buckeridge, 2016), culminando na formulação do conceito de "cegueira botânica" (Wandersee & Schussler, 2002).

A Botânica é uma ciência que além de mostrar um objeto de estudo totalmente abstrato e oras concreto, apresenta dificuldades para os próprios docentes que ministram suas aulas com métodos tradicionais e engessados e que não viabilizam a construção do conhecimento de diferentes formas (Moul & Silva, 2017), ou seja, com uma abordagem do currículo que é pautada na simples apresentação de nomes científicos, com um conjunto de conceitos e sistemas de classificações complexos não aprendidos pelos educandos (Morales, 2014).

[1] Graduanda do Curso de Engenharia Florestal – Instituto de Biodiversidade e Florestas – Laboratório de Botânica e Palinologia/LABOP – UFOPA – E-mail: leillafigueiredodesousa@gmail.com
[2] Graduanda do Curso de Engenharia Florestal – Instituto de Biodiversidade e Florestas – Laboratório de Botânica e Palinologia/LABOP – UFOPA – E-mail: liraadria971@gmail.com
[3] Graduando do Curso de Agronomia – Instituto de Biodiversidade e Florestas – Laboratório de Botânica e Palinologia/LABOP – UFOPA – E-mail: lucasousa.fos@gmail.com
[4] Graduanda do Curso de Biotecnologia – Instituto de Biodiversidade e Florestas – UFOPA – E-mail: orneanedecastro@gmail.com
[5] Docente do Departamento de Biologia (DBio) – Centro de Ciências Naturais, Exatas e da Saúde (CCENS) – UFES. Docente colaboradora do Instituto de Biodiversidade e Florestas – Laboratório de Botânica e Palinologia/LABOP – UFOPA – E-mail: vanessahra@yahoo.com.br

Por isso, o ensino de Botânica na graduação necessita de uma íntima relação entre os conhecimentos teóricos e os práticos. Este movimento é dado dentro das aulas práticas em laboratório ou em atividades práticas que proporcionem e mobilizem características da linguagem, de forma que os estudantes possam vivenciar os meandros da investigação científica (Almeida et al., 2019).

Então, como podemos melhorar o interesse e consequentemente o aprendizado em Botânica? Uma das estratégias é a introdução de atividades lúdicas, por exemplo, como os jogos com conteúdos voltados para as disciplinas ministradas em Botânica. Para tanto, as atividades lúdicas são importantes ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e são muitos os aspectos intrínsecos e potenciais que caracterizam os jogos, tanto em ambientes informais quanto formais, como as salas de aulas (Bergqvist & Bastos, 2011).

Ao contrário do ensino tradicionalmente apregoado em ambientes tipicamente formais, as atividades lúdicas criam uma atmosfera descontraída, onde não há uma cobrança explícita de confirmação do conteúdo a ser abordado. Por sua vez não é apresentado de forma fria e hierárquica, ou seja, o educando não se sente distante do conhecimento. Pelo contrário, ele interage com o conhecimento e, mesmo sem ter consciência, decide qual será o roteiro a ser apresentado pelo mediador (Bergqvist & Bastos, 2011).

Segundo Fortuna (2000), o brincar no processo de educação é uma aposta, pois se admite o componente aleatório da atividade a creditar ao educando a sua parte de responsabilidade no desenvolvimento. Essa é uma forma de valorização do educando e de seus conhecimentos prévios e, portanto, o objetivo da educação torna-se mais facilmente atingido, através de um ensinamento personalizado.

Por isso, objetivou-se com esse trabalho elaborar jogos como uma ferramenta lúdica e um meio facilitador para o processo de ensino-aprendizagem em Botânica para estudantes e docentes da graduação, com a finalidade de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas para que os discentes possam ter interesse pelo conteúdo ministrado nas disciplinas, e consequentemente para que o docente enriqueça as aulas e o processo de ensino-aprendizagem, esperando alcançar diferentes formas avaliativas, interativas e maior qualidade na aprendizagem.

Metodologia

Foram elaborados 5 jogos para serem aplicados como atividades lúdicas no ensino de Botânica da graduação. Para a confecção deles foram utilizados materiais de papelaria. As atividades foram criadas com base nos conteúdos de Morfologia Externa Vegetal (Organografia Vegetal) e Sistemática Vegetal (Taxonomia de Angiospermas). Porém, ressalta-se que esses jogos podem ser adaptados para outras disciplinas na área da Botânica. Os jogos são os seguintes:

Botanicard

Esse jogo foi preparado para Sistemática Vegetal e teve como base o trabalho de Souza (2019). Ele possui 120 cartas organizadas com 30 famílias, sendo elas: Anacardiaceae, Annonaceae,

Araceae, Arecaceae, Asteraceae, Begoniaceae, Bromeliaceae, Cactaceae, Curcubitaceae, Euphorbiaceae, Fabaceae, Lamiaceae, Lauraceae, Lecythidaceae, Liliaceae, Malpighiaceae, Malvaceae, Moraceae, Myrtaceae, Papaveraceae, Passifloraceae, Piperaceae, Poaceae, Rosaceae, Rubiaceae, Rutaceae, Sapindaceae, Sapotaceae, Solanaceae, Verbenaceae.

Cada família possui 4 cartas com 4 características morfológicas. Porém, cada família possui 4 cartas com características iguais. O Botanicard foi elaborado com duas regras de uso, sendo uma baseada em perguntas e respostas, que chamaremos aqui de Botanicard 1 e a segunda que foi baseada em jogos de baralho, e chamaremos aqui de Botanicard 2.

Esse jogo foi elaborado no Microsoft Word® 2010. O modelo pode ser impresso e colado sobre papel cartão ou couchê e para conservação pode ser plastificado ou encapado com contact transparente.

Jogo de memória botânica

Esse jogo foi elaborado com o conteúdo de Organografia Vegetal. Ele possui 50 cartas. Para sua preparação foi utilizado o jogo da memória que compõe o trabalho de Oliveira (2016). Esse jogo foi elaborado no Microsoft Word® 2010. O modelo pode ser impresso e colado sobre papel cartão ou couchê e para conservação pode ser plastificado ou encapado com contact transparente.

Jogo de tabuleiro botânico

Esse jogo foi elaborado com base no conteúdo da disciplina de Organografia Vegetal. Para a elaboração do tabuleiro tomou-se como base o jogo desenvolvido por Coelho et al. (2015) que tem como título "Jogo das Angiospermas".

A arte do tabuleiro foi feita no Microsoft Power Point® 2010 no formato do papel A3 e as cartas com as perguntas que correspondem as casas no tabuleiro foram elaboradas no Microsoft Word ® 2010 para a impressão. Ambos podem ser impressos e colados sobre papel cartão ou couchê e para conservação podem ser plastificados ou encapados com contact transparente.

Botaminó

O jogo "Botaminó" é um dominó botânico que foi elaborado para a disciplina de Organografia Vegetal. Ele possui 28 peças, sendo um dos lados com a figura e outro com a caracterização das imagens. A elaboração desse jogo foi baseada no trabalho de Soares (2016). O Botaminó contém fichas com dicas variadas.

Esse jogo foi elaborado no Microsoft Word® 2010 e poderá ser impresso e colado em papel cartão ou couchê e para conservação poderá ser plastificado ou encapado com contact transparente.

Sistematicard

Esse jogo foi elaborado para Sistemática Vegetal e foi baseado em jogos de baralho que compõe o trabalho de Neves et al. (2014). Ele contém 160 cartas, com 40 famílias botânicas, sendo as mesmas do Botanicard, além das seguintes famílias: Anacardiaceae, Apocynaceae, Bignoniaceae, Convolvulaceae, Melastomataceae, Meliaceae, Musaceae, Nymphaeaceae e Orchidaceae.

O Sistematicard possui 4 cartas por família, sendo uma carta com o nome da família, a outra com a imagem da flor e as outras duas cartas com as características morfológicas e exemplos. O objetivo do jogo é formar 4 quartetos de famílias, totalizando 16 cartas e 4 famílias. Esse jogo foi elaborado no Microsoft Word® 2010 e poderá ser impresso e colado em papel cartão ou couchê e para conservação poderá ser plastificado ou encapado com contact transparente.

Resultados e Discussão

Buscou-se uma forma de fazer um jogo de cartas chamado Botanicard (Figura 1A-E), com mais de uma opção de execução. Portanto ele pode ser jogado de duas formas ou mais, dependendo da interpretação e criatividade do jogador, porém nossas regras foram baseadas no jogo Cara a Cara da Estrela®, com perguntas e respostas, e em jogos de baralho. Portanto, sobre esse jogo, demonstraremos aqui 2 opções: Botanicard 1 e 2.

A opção do Botanicard 1, com as regras de perguntas e respostas, é um jogo de adivinhação que envolve raciocínio lógico. O jogador deve adivinhar a carta do seu adversário fazendo perguntas sobre as características morfológicas que estão nas cartas.

Para começar o Botanicard 1 é necessário 5 jogadores ou 5 equipes (caso queira jogar em grupo com toda a turma) ou o professor/mediador poderá organizar vários grupos com 5 jogadores, sendo que deverá confeccionar vários baralhos. Após embaralhar as cartas, um dos jogadores deve distribuir 8 cartas para cada participante.

Um jogador iniciará o jogo (o método de seleção para o iniciante fica a critério dos jogadores) fazendo uma pergunta para o outro jogador, seguindo a ordem cronológica, referente às características de uma das cartas do seu jogo, como por exemplo: "Sua carta tem a característica Folhas: Alternas ou verticiladas? Simples? Nervação paralela"? Se a resposta estiver correta, continuam as perguntas usando a mesma carta (uma vez que cada carta possui 4 características): "Sua carta tem inflorescência determinada, às vezes reduzida a uma flor?" E assim sucessivamente.

Se todas as 4 características estiverem corretas, a carta vai ser obrigatoriamente passada a quem efetuou a pergunta. A este também será dada uma nova chance de perguntar, mudando a direção da pergunta para o próximo jogador, até que pergunte a um jogador que não tenha a carta desejada. Ao errar, o próximo jogador que fará a pergunta, será o seguinte na ordem cronológica. Vencerá a partida o jogador que formar dois quartetos (duas famílias botânicas) primeiro.

Como escolhemos criar o jogo com 30 famílias botânicas, e cada família é constituída por um quarteto, o jogo possui 120 cartas. No entanto, com um baralho pode ser formado até 3 grupos com 5 jogadores. O modelo lançado pode sofrer alterações, de acordo com a necessidade do

conteúdo, caso o professor/mediador queira confeccionar com mais ou menos famílias, consequentemente isso afetará o número de jogadores simultaneamente. Assim como a adaptação poderá ser feita para outro conteúdo, como Gimnospermas, Briófitas, Pteridófitas, algas e fungos, por exemplo.

Já o Botanicard 2 forma um sistema de jogos estratégicos, uma vez que são regras de um baralho. Para começar as cartas devem ser embaralhadas e o método de seleção para o iniciante ficará a critério dos jogadores. Este pode ser jogado com 5 a 7 pessoas (ou grupos) e cada jogador receberá 8 cartas. O restante das cartas permanecerá no centro da mesa, formando uma pilha, e ficarão viradas de cabeça para baixo.

O jogador iniciante deverá comprar uma carta da parte superior da pilha do centro da mesa, e após observar se a carta tem serventia ou não, este deve escolher uma das cartas da sua mão para jogar fora, depositando-a na parte inferior da pilha. E assim o jogo seguirá a sequência com o próximo jogador, em ordem cronológica. Quando um dos jogadores formarem 1 quarteto, ele poderá expor a sua coleção na mesa. O vencedor será aquele que formar 2 quartetos. Como opção, os jogadores que forem formando os quartetos primeiro podem sair da partida atual, até que o último jogador não consiga formar seus quartetos sendo eliminado da partida. Mas, caso os jogadores queiram terminar a partida quando o primeiro formar os 2 quartetos, também poderá.

O jogo permitirá ao participante a assimilação de forma saudável dos nomes das famílias botânicas e às suas respectivas características morfológicas, bem como a assimilação das imagens através do contato visual.

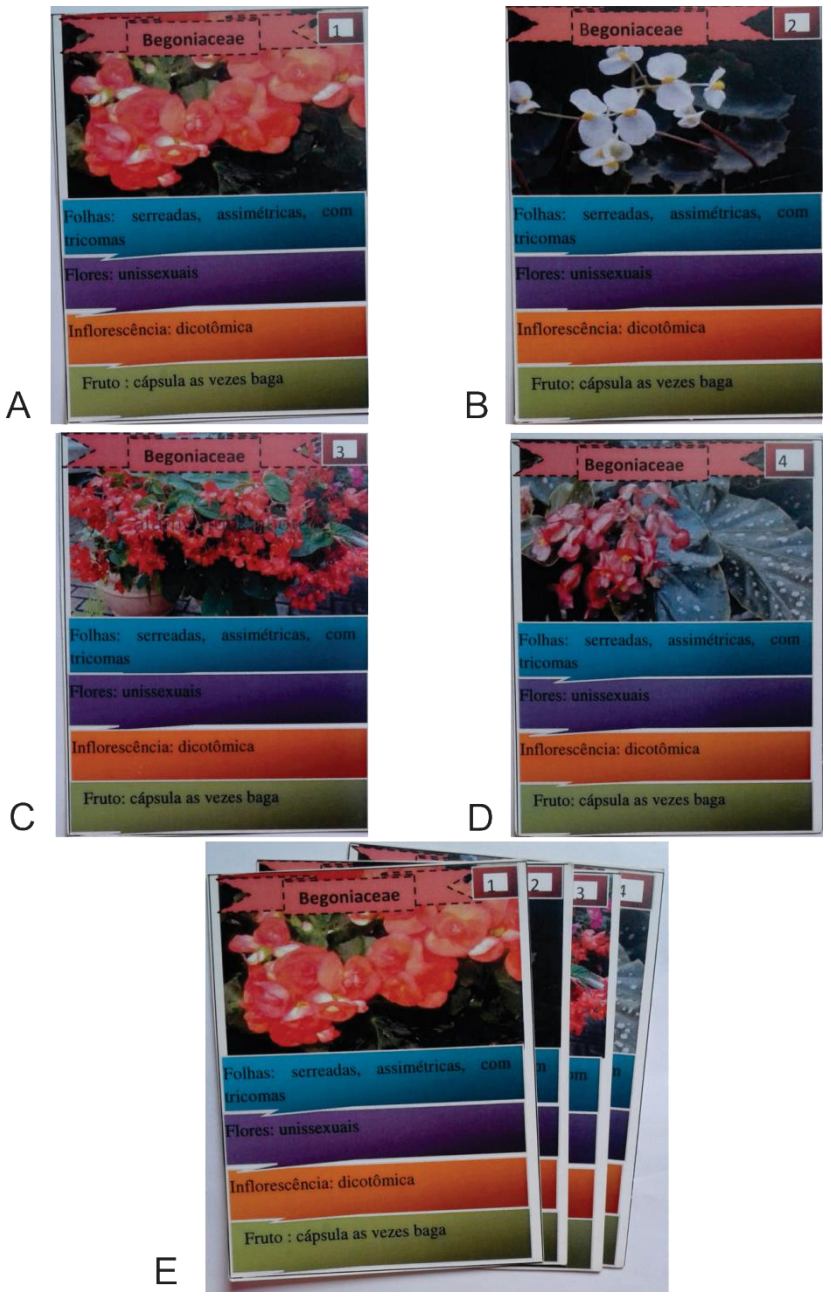


Figura 1. Botanicard: A-D. Cartas isoladas do quarteto de Begoniaceae. E. Quarteto de Begoniaceae montado. Fonte: Arquivo pessoal.

Para Lima et al. (2011) a atividade lúdica possibilita aos alunos uma forma de conduzir o seu raciocínio, a reflexão e a construção do seu conhecimento a determinado conteúdo, logo, as atividades lúdicas permitem que os alunos construam um conhecimento cognitivo, físico, social e psicomotor, o que garante assim, a memorização dos assuntos ministrados.

O Jogo de memória botânica (Figura 2) foi desenvolvido com imagens sobre morfologia externa ou Organografia Vegetal. Nesse jogo são disponibilizadas cartas aos pares contendo imagens que representam os temas ministrados nas disciplinas de Botânica. A turma poderá ser dividida em grupos ou os alunos poderão jogar aos pares. Cada grupo ou aluno que esteja disputando entre si precisa encontrar os pares das imagens, como um jogo da memória, sendo que cada grupo/aluno tentará acertar o par na sua rodada.

Ao acertar o par, o grupo/aluno precisará citar as características importantes da imagem para fazer a pontuação. Caso não consigam fazer a citação, devolvem as cartas à mesa e embaralham novamente, passando a vez para o próximo grupo/aluno jogador. O aluno ou grupo que conseguir encontrar e caracterizar mais cartas vencerá o jogo.

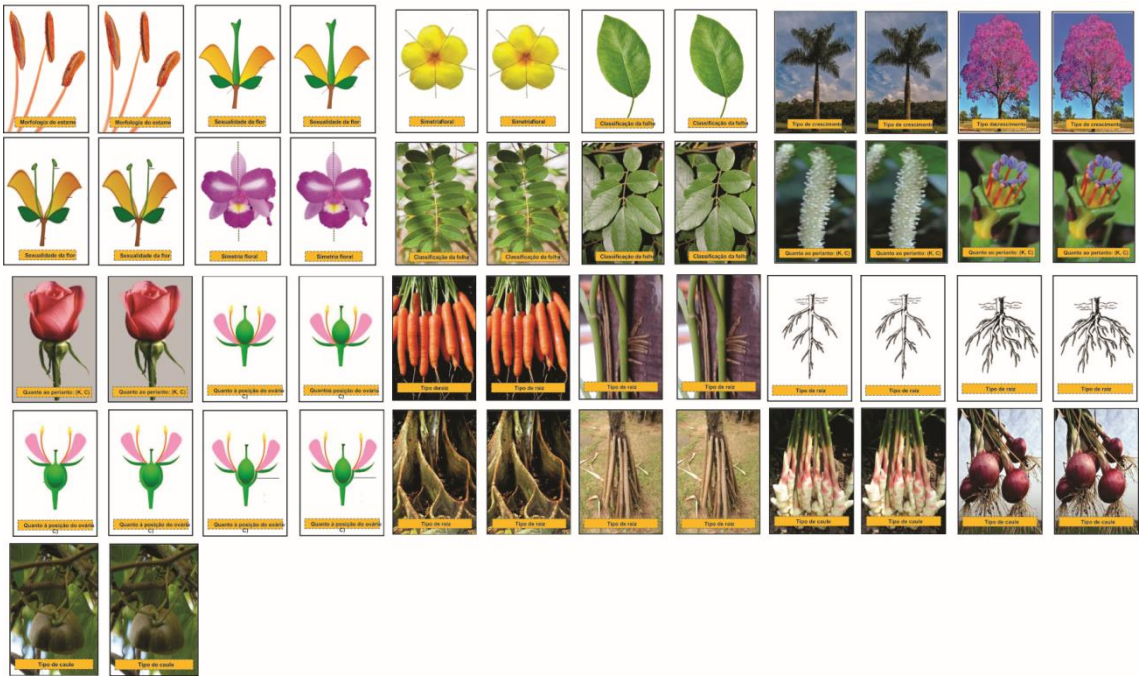


Figura 2. Jogo memória botânica. Fonte: Arquivo pessoal.

As atividades lúdicas são de suma importância para que os alunos possam assimilar e compreender o conteúdo teórico ministrado. Assim sendo, essas atividades facilitam o processo de ensino-aprendizagem e ainda contribui, de certo modo, para o reforço e construção do conhecimento dos alunos (Matos et al., 2015). E, de forma crítica e criativa, o material didático tende a ser rico e interessante, tornando-se um método essencial para que o professor possa ampliar o recurso prático das atividades educativas desenvolvidas (Branco et al., 2011).

O jogo intitulado tabuleiro botânico (Figura 3) foi elaborado para morfologia externa das plantas (Organografia Vegetal). As casas do tabuleiro e as cartas foram estruturadas para corresponder aos diferentes órgãos das plantas. As cartas foram produzidas utilizando folhas de papel cartão e envelope convite nas cores marrom, azul, verde, vermelho e laranja. Nos envelopes

estarão as cartas com as perguntas sobre o conteúdo de Botânica e as ações correspondentes ao acerto ou erro da questão contida na carta.

Foram elaboradas 7 cartas marrons com perguntas referentes a raízes, 7 cartas azuis com perguntas sobre caule, 9 cartas verdes referentes as folhas, 6 cartas vermelhas com perguntas relacionadas as estruturas florais e 6 cartas amarelas com o tema sobre frutos (Figura 4). As perguntas foram classificadas em três níveis de dificuldade, de acordo com o qual foram relacionadas as ações.

Para as perguntas de nível fácil a ação ERRO direciona a retroceder duas casas e a ação ACERTO direciona para avançar uma casa. Perguntas de nível intermediário o ERRO direciona a retroceder uma casa e o ACERTO para avançar duas casas. Perguntas de nível difícil o ERRO aponta para retroceder uma casa e o ACERTO para avançar três casas.

O jogo foi baseado nas seguintes regras: 1. Os participantes jogam dois dados e aquele que tiver a maior somatória de pontos iniciará o jogo e os demais jogadores serão os que tiverem somatória decrescente; 2. Estabelecida a ordem dos jogadores cada um escolherá seu pino para iniciar o jogo; 3. O primeiro jogador deverá lançar dois dados que indicarão para qual casa será direcionado o pino; 4. Cada casa apresenta uma cor correspondente às cartas que direcionam o jogo. De acordo com a cor da casa o jogador deverá responder a pergunta que se encontra na carta da cor correspondente; 5. Ganhará o jogador que chegar primeiro ao final das 35 casas do tabuleiro. Com o jogo de tabuleiro botânico, espera-se que o jogador relembre seus conhecimentos sobre os assuntos abordados na disciplina.

Figura 3. Tabuleiro botânico. Fonte: Arquivo pessoal.

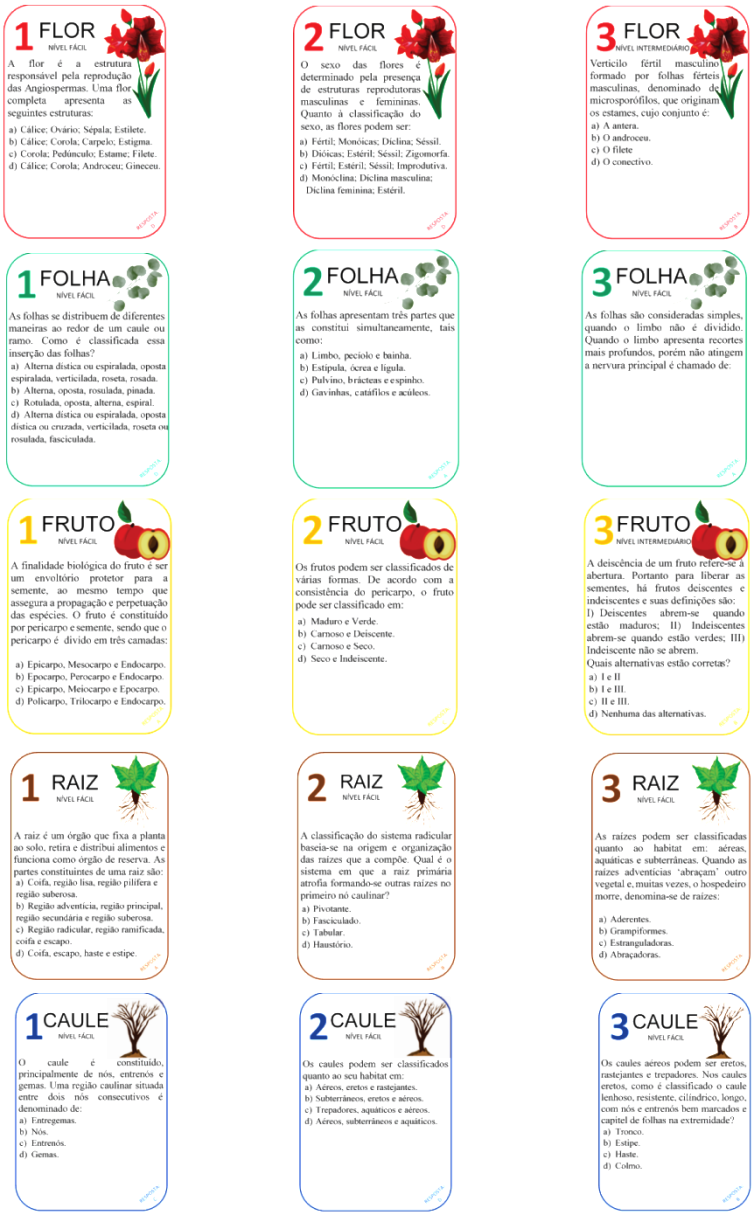


Figura 4. Exemplos de algumas cartas do tabuleiro botânico.

Matos et al. (2015) relatam que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar botânica é a preparação das aulas práticas de forma menos complexa para o entendimento dos alunos. Sendo assim, para complementar as aulas práticas tem-se utilizado bastante as atividades lúdicas. Os mesmos autores afirmam que a utilização de materiais didáticos como jogos, por exemplo, são recursos alternativos que complementam o ensino aprendizado dos alunos, uma vez que são atividades de caráter lúdico que atrai e motiva os alunos a aprender o assunto ministrado na teoria.

O Botaminó (Figura 5) possui 28 peças e foi baseado num jogo de dominó tradicional. Um lado da peça possui a figura e o outro possui a caracterização da imagem (Figura 6). As fichas estão

relacionadas ao conteúdo ministrado na disciplina de Morfologia Externa Vegetal. O jogo deve ser realizado em grupo, onde as peças serão divididas entre os participantes, com quatro integrantes por grupo. No Botaminó cada jogador receberá 7 peças quando começar a rodada. Se na partida houver menos do que 4 jogadores, as peças restantes serão extras e ficarão repousadas para serem compradas quando necessário (todas as peças devem ficar viradas de cabeça para baixo).

O jogo começará pelo jogador selecionado (o método de seleção para o iniciante fica a critério dos jogadores). Em suma, as regras são as de um dominó normal, porém, em vez de números, cada figura deverá ser combinada com a sua respectiva característica.

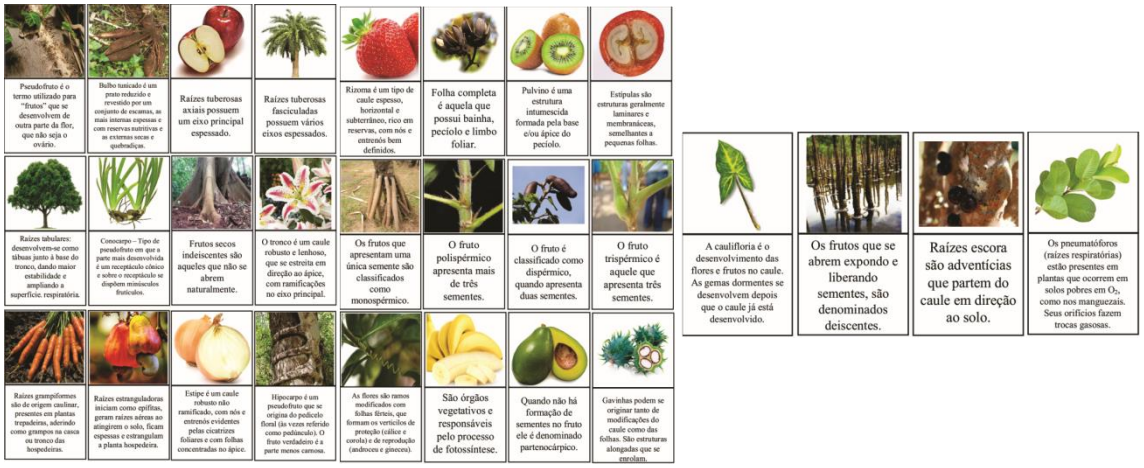


Figura 5. Jogo completo de Botaminó com 28 peças. Foto: Arquivo pessoal.

Figura 6. Detalhe das peças do Botaminó.

Dessa forma as atividades lúdicas se apresentam como uma alternativa para tornar as aulas de Botânica dinâmica e interativa, pois o ensino somente de forma descritiva não desperta o

interesse dos estudantes que vivem um ambiente em contínua transformação e avanços tecnológicos (Alkimim, 2012).

O Sistematicard (Figura 7) contém 160 cartas baseadas em 40 famílias botânicas, sendo que cada família é composta por um quarteto de cartas. Desse quarteto uma das cartas contém a imagem da flor, a outra carta contém o nome da família e as outras duas cartas contêm as características morfológicas e exemplos (Figura 7). Este pode ser aplicado para 2-6 jogadores (ou grupos). O objetivo do jogo é formar 4 quartetos de famílias, totalizando 16 cartas por jogador.

Para começar as cartas devem ser divididas em 2 pilhas (uma com os nomes das famílias e a outra pilha com as demais cartas). Cada pilha deverá ser embaralhada separadamente. Cada jogador deverá receber 16 cartas, sendo obrigatoriamente 4 delas da pilha das famílias e 12 delas da outra pilha. O método de seleção para o iniciante ficará a critério dos jogadores.

Após a distribuição de cartas, ficarão sobre o centro da mesa as 2 pilhas viradas de cabeça para baixo, sendo uma pilha de cartas com o nome das famílias e a outra pilha com as demais cartas (características). O jogador iniciante deverá escolher entre comprar uma carta da parte superior da pilha das famílias ou da pilha das características. Escolhida a carta da pilha desejada, ele observará se ela lhe serve ou não e deverá escolher uma das cartas de sua mão para descartar na pilha específica, ou seja, se for uma carta com o nome da família deverá colocá-la na pilha das famílias, mas se for uma carta com as demais características, deverá colocá-la na outra pilha, sendo que, a carta descartada deverá sempre entrar no final da pilha. Assim o jogo seguirá para o participante seguinte, em ordem cronológica. O jogador vencedor será aquele que completar 4 quartetos de famílias. E, conforme o jogador for completando o seu quarteto, ele deverá expor sobre a mesa a sua coleção.

Com este jogo, assim como o Botanicard, os estudantes terão a possibilidade de assimilar as características das famílias de forma divertida, e sem perceberem aprenderão as características das famílias botânicas, seus exemplos e as imagens das flores que representam cada família.

Figura 7. Exemplo das quatro cartas da família Passifloraceae.

Segundo Lima et al. (2011) os jogos estão agregados ao processo de apropriação do conhecimento, visto que permite o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, garantindo com que o aluno coopere com seus colegas. Os mesmos autores afirmam que a introdução de jogos e atividades lúdicas no ensino são de suma importância, haja vista que quando os alunos estão envolvidos na execução de uma atividade, o processo de ensino e aprendizagem vem a ser fácil e dinâmico.

Todas as atividades criadas podem ser adaptadas para outras disciplinas na área da Botânica. Além disso, atualmente vivemos numa era tecnológica, onde esses jogos poderão ser adaptados e confeccionados digitalmente, usando aplicativos de confecção de jogos de cartas. Porém, tais atividades virtuais tendem a não gerar uma interação corpo a corpo, e esses jogos manuais proporcionam uma interação maior entre os estudantes. E, a fim de aumentar as relações interpessoais e tornar o grupo de estudantes mais desinibido para o processo de ensino-aprendizagem, esses jogos poderão ser confeccionados, junto com a turma, antes de serem aplicados.

Conclusão

Portanto, as atividades lúdicas são importantes porque podem contribuir de forma significativa na construção do conhecimento dos alunos. E a apresentação de jogos com esses conceitos proporcionam ao estudante maior familiaridade com diferentes características complexas da Botânica reduzindo o esforço mental, até que se tenha um aprendizado sadio e prazeroso, pois, estes objetivam de modo geral a memorização de características de forma divertida e saudável, e pode ser praticado em diferentes ambientes, sejam eles espaçosos ou não. Logo, a elaboração e aplicação de atividades lúdicas permitem a assimilação dos conteúdos abordados nas disciplinas de Botânica de forma dinâmica, uma vez que colabora com a mudança nas formas tradicionais de ensino. Nesse sentido, a ludicidade associada ao ensino é o método que possibilita o aluno despertar o interesse pelo estudo da Botânica. Assim sendo, é importante que os professores desenvolvam e apliquem atividades lúdicas para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em Botânica aos estudantes de graduação, a fim de facilitar a aprendizagem e consequentemente as relações interpessoais.

Agradecimentos

Os autores agradecem à PROEN/UFOPA pela bolsa de estudos concedida à Leilla Cristina Figueiredo de Sousa pelo Edital Conjunto PROENSINO/PIBIC/PIBEX N° 001/2019 da PROEN/UFOPA. E agradecem à July Dannieli de Sousa Coelho pela colaboração na confecção das cartas do Sistematicard.

Referências

ALKIMIM, W.O. (2012). O lúdico no ensino e aprendizagem de botânica: fanerógamos no ensino superior. *Heringeriana*, *6*(1), 11-13.

ALMEIDA, D.M., PSCHEIDT, A.C. & COELHO, C.B. (2019). Inovação em ensino de biologia: o desenvolvimento de uma sequência didática de ensino por investigação utilizando modelos sintéticos de vegetais para as aulas de botânica. *Inovae*, *7*(1), 79-93.

BERGQVIST, L.P. & BASTOS, A.C.F. (2011). A utilização de atividades lúdicas na divulgação da importância do Parque Paleontológico de São José, Itaboraí/RJ. *Rev. Bras. de Geociências*, *41*(2), 366-374.

BRANCO, A. L. C., VIANA, I.B., & RIGOLON, R.G. (2011). A utilização do jogo "Perfil Botânico" como estratégia para o ensino de botânica. *VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.*

COELHO, A.R.R. de A., GONÇALVES, N.M.N., & DE ABREU, M.C. (2015). Jogo das Angiospermas: uma proposta no ensino de Botânica. *Revista digital. Buenos Aires*, (19) 222.

FORTUNA, T.R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar. *In*: XAVIER M.L.M. & DALLAEN M.I.H. (eds.). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação Cadernos de Educação Básica* (p. 147-164).

LIMA, E.C., MARIANO, D.G., PAVAN, F.M., LIMA, A.A., & ARÇARI, D.P. (2011). Uso de jogos lúdicos como auxílio para o ensino de química. *Revista Eletrônica Educação em Foco*, *3*, 1-15.

MATOS, G.M.A., MAKNAMARA, M., MATOS, E.C.A., & PRATA, A.P. (2015). Recursos didáticos para o ensino de botânica: uma avaliação das produções de estudantes em universidade sergipana. *Holos*, *5*, 213-230.

MORALES, C.J.S. (2014). O processo de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências. Revista Areté, *7*(14), 01-15.

MOUL, R.A.T.M. & SILVA, F.C.L. (2017). A construção de conceitos em botânica a partir de uma sequência didática interativa: proposições para o ensino de Ciências. *Revista Exitus*, *7*(2), 262-282.

NEVES, A.L.L.A., SOUSA, G.M., & ARRAIS, M.D.G.M. (2014). A produção de jogos didáticos de botânica como facilitadores do ensino de ciências na EJA. *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia, 1*(7), 553-563.

OLIVEIRA, R.R. da S. (2016). *Jogos para o ensino de Botânica: uma proposta visando a aprendizagem significativa* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Goiás de Anápolis/ GO].

SALATINO, A. & BUCKERIDGE, M. (2016). Mas de que te serve saber botânica? *Estudos Avançados*, *30*(87), 177-196.

SANTOS E.A.C & JESUS B.C. (2010). *O lúdico no processo ensino-aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidad Tecnológica Intercontinental Assunción – PY].

SOARES, P. E. A. (2016). *Dominó Botânico: uma sugestão de jogo educativo para o ensino de Botânica no âmbito do ensino fundamental* [TCC de Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília].

SOUZA, L. (2019). *Uso de jogos didáticos no ensino de botânica* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].

WANDERSEE, J.H. & SCHUSSLER, E.E. (2002) Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, *47*, 2-9.

O PODER DO SABER FAZER EM EVENTOS: UM DESTAQUE PARA AS COMPETÊNCIAS PESSOAS

Juliana Viégas Pinto Vaz dos Santos[1]
Letícia Godinho Fontes[2]
Ericka Martins de Matos[3]

Introdução

A Organização Mundial do Turismo, em sua publicação "Tourism Highlights" considera o turismo "a chave para o desenvolvimento, a prosperidade e o bem-estar dos sujeitos das sociedades", sendo no mundo o setor com crescimento mais rápido e ininterrupto, apesar de oscilações, o que demonstra sua dinâmica e resistência (Tourism Organization [UNWTO], 2015; UNWTO, 2016)

O crescimento relevante também está presente no segmento 'Turismo e Eventos' com influências econômicas e sociais, visto que é considerado como indutor e/ou criador de fluxo turístico para uma localidade.

Desde a década de 2010, o setor de Eventos afirma-se como um mercado promissor para a economia mundial, aspecto que foi interpretado com uma tendência a médio prazo (Beni, 2011) e que ainda justifica a importância do desenvolvimento deste estudo para o Turismo e para os Eventos.

Desta forma, o setor de eventos é visto nesta investigação como uma atividade que necessita de profissionais com competências específicas, necessárias para o crescimento econômico das localidades onde se realizam.

O estudo do conceito de competências, suas especificidades e os saberes dos indivíduos visa o aprimoramento da qualidade dos serviços prestados, influenciando as práticas operacionais e organizacionais nos eventos.

Por essas razões, o presente artigo tem como objetivo investigar as competências pessoais do organizador de eventos, definidas nos documentos norteadores dos cursos superiores e técnicos subsequentes presenciais de eventos da Rede Federal de Educação brasileira.

Metodologia

Para atingir o objetivo da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa que possibilita a leitura da realidade, pois, segundo Chizzotti (1995):

[1] Doutoranda em Turismo. Professora do Eixo Turismo, hospitalidade e lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB. *E-mail*: juliana.santos@ifb.edu.br
[2] Estudante do curso Tecnólogo em Eventos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB. Bolsita PIBIC. *E-mail*: leticiaxfontes@gmail.com
[3] Mestre em Ecologia Aplicada. Técnica em Turismo. Formação Avançada em Turismo, Universidade de Aveiro, Portugal. *E-mail*: erickammatos@ua.pt

> A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (p.79).

A pesquisa é de caráter exploratório, que consiste em uma caracterização do problema, do objeto, dos pressupostos, das teorias e do percurso metodológico. Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2007).

Quanto aos procedimentos o estudo teve uma pesquisa bibliográfica e documental, que de acordo com Fonseca (2002):

> 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 e páginas de web sites. (...) A pesquisa documental 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. (p. 32).

A coleta de dados foi realizada a partir da análise dos planos dos cursos de eventos nos níveis técnico e superior, identificando nos documentos a relação de competências pessoais pretendidas para os alunos.

Educação Profissional no Brasil

A Educação Profissional no Brasil surgiu em 1909 por meio do Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro - assinado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, com a criação formal das Escolas de Aprendizes Artífices (EAA) para o ensino profissional primário e gratuito.
Embora existissem traços de um discurso com preocupações industrialistas, o que se verificou foi a existência de um forte caráter artesanal nos primeiros cursos, como os de marcenaria, sapataria, encadernação, ferraria e alfaiataria, tendo como preocupação primordial atender os desvalidos da sorte para "formar cidadãos uteis à Nação", conforme explícito no facilitar:

> às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; (...) não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (Decreto n.º 7.566/1909).

Contudo, à medida que demandas técnicas foram se tornando mais prementes, passaram a ser oferecidas práticas de formação mais sistematizadas. (Manfredi, 2002, p.92).

A tabela a seguir (Tabela 1) apresenta de forma sucinta, uma linha do tempo da Educação Profissional Brasileira, de modo a apresentar os marcos históricos de sua evolução em 100 anos, isto é de 1909 até 2008 quando foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se mantém até o momento atual.

Tabela 1 - Evolução cronológica da Educação profissional brasileira (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [CONIF], 2020)

Ano	Tipo de Instituição	Diretrizes
1909	Escola de Aprendizes e Artífices	Educar e ensinar um ofício a meninos de 10 a 13 anos em situação de vulnerabilidade social, inclusive índios e escravos. Instituições subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.
1937	Liceus Profissionais	Algumas instituições são transformadas em liceus; com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, é criada a Divisão do Ensino Industrial e o Departamento Nacional de Educação
1942	Escolas Industriais e Técnicas	As Instituições passam a ser subordinadas ao Ministério da Educação e Saúde; Com a criação de leis orgânicas, ocorre profunda reforma no sistema educacional brasileiro e, nesse contexto, o ensino profissional e técnico é equiparado ao nível médio.
1959	Escolas Técnicas	Instituições recebem autonomia didática, técnica, financeira e administrativa; criados diversos cursos técnicos; autorizado o início da formação técnica de nível superior, posteriormente, estabelecida como as Engenharias Operacionais
1978	Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets)	Realização de pesquisas na área técnica industrial, e oferta de cursos industriais, de graduação e pós graduação; Formação de profissionais de engenharia industrial e de tecnólogos, e de licenciatura plena; Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização; Criação dos cursos para formação de professores.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada em 2008 a partir da Lei n°11.892. É considerada um marco porque ampliou a oferta de cursos em todo o território nacional e tornou-se reconhecida pela qualidade e variedade de cursos ofertados, para além da sua relevância para o ensino que tem como atributo potencializar as características de cada região (CONIF, 2020).

As instituições integrantes do sistema federal de ensino são: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de minas gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais; e Colégio Pedro II (MEC, 2020).

Todas são autônomas nos requisitos administrativos, patrimonial, financeiro, didático-pedagógico e disciplinar. Até o ano de 2019, a Rede totalizava 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 01 Universidade Tecnológica Federal (UTFPR), 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, o terceiro colégio mais antigo do país e uma das mais tradicionais instituições públicas de ensino básico do Brasil, fundado em 1837, e que tem em sua história a formação de célebres profissionais de influência na sociedade brasileira, como presidentes da República, músicos, compositores, médicos, historiadores, dentre outros (MEC, 2020). Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, até o ano de 2019, a Rede somava-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (Figura 1).

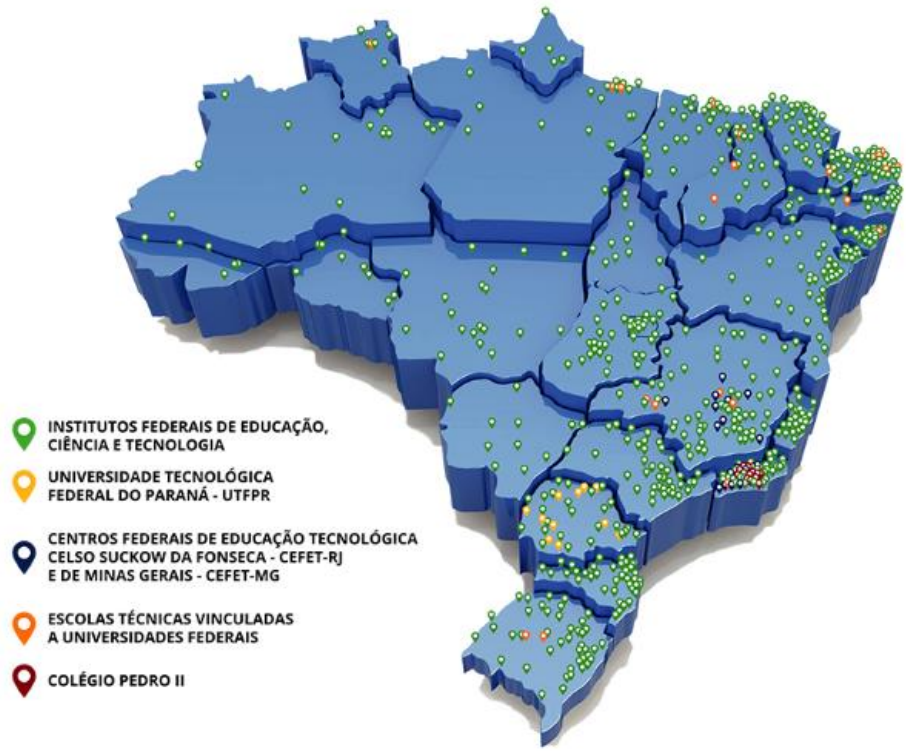


Figura 1. Educação Profissional do Brasil: Mapa das Instituições de Educação Federal profissional no Brasil em 2020 (MEC, 2020b).

O Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer - TH&L

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral, e também para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio (Ministério da Educação [MEC], 2016).

O CNCT é atualizado periodicamente para contemplar novas demandas socioeducacionais. A quarta e atual edição foi homologada pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2020 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). A nova versão substitui oficialmente a anterior vigente desde 2014.

Ao todo são apresentados 215 cursos distribuídos em 13 diferentes eixos tecnológicos com informações sobre perfil profissional dos egressos, campos de atuação, carga horária, legislações profissionais correlatas, entre outras.

O eixo tecnológico de "Turismo, Hospitalidade e Lazer" compreende as tecnologias de planejamento, organização, supervisão, operação e avaliação do atendimento e do acolhimento em atividades de agenciamento e guiamento, hospedagem, gastronomia, eventos e lazer (MEC, 2016). Baseia-se em leitura e produção de textos técnicos, raciocínio lógico, historicidade e cultura, línguas estrangeiras, ciência, tecnologia e inovação, tecnologias sociais, empreendedorismo, cooperativismo e associativismo, prospecção mercadológica e marketing, tecnologias de comunicação e informação, desenvolvimento interpessoal, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional (MEC, 2016).

Da mesma forma, o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2016, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo que apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso (MEC, 2016). O documento serve de referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, e, de base para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica (MEC, 2016).

Tabela 2. Características dos técnicos subsequentes em eventos (MEC, 2020a).

Perfil Profissional de Conclusão:	- Prospectar e planejar eventos de acordo com o público-alvo, as necessidades dos clientes e o mercado. - Promover ações de comercialização e divulgação relacionadas ao evento. - Coordenar e realizar a execução do evento: montagem, decoração, serviços técnicos, logísticos e operacionais. - Apoiar o planejamento e a operação de serviços de alimentos e bebidas. - Realizar procedimentos de cerimonial e protocolo. - Coordenar a recepção de eventos.

Para atuação como Técnico em Eventos, são fundamentais:	- Conhecimentos multidisciplinares sobre aspectos socioculturais e econômicos dos locais onde serão realizados os eventos, - Conhecimentos técnicos sobre classificação e tipologias de eventos, - - - - Hospitalidade, sistemas de realização de eventos, - Legislações que visam a garantir a integridade e a segurança dos participantes. - Comunicação clara e cordial, respeito às diversidades, atitude empreendedora, trabalho colaborativo, - Atenção à sustentabilidade, - Proatividade, criatividade, flexibilidade para solução de problemas - Gestão de conflitos.
Carga horária mínima:	800 horas - O curso terá duração estimada de 1 ano. Essa duração é estimada para a forma subsequente. - A duração pode variar de acordo com cada plano de curso, principalmente levando em conta os cursos integrados e concomitantes. - O curso ofertado, na modalidade presencial, poderá prever até 20% da sua carga horária diária em atividades não presenciais. O curso poderá ser realizado na modalidade EaD com, no mínimo, 20% da carga horária em atividades presenciais, nos termos das normas específicas. - A instituição, ofertante do curso, poderá desenvolver a carga horária em regime de alternância, com períodos de estudos na escola e outros períodos no campo/local de trabalho. - Além da carga horária mínima prevista, o curso poderá ter estágio curricular supervisionado obrigatório, a critério da instituição ofertante. - Caso o curso seja ofertado na modalidade Educação à Distância (EaD), a carga horária de estágio deverá ser cumprida de forma presencial.
Pré-requisitos para ingresso:	- Para ingresso no Curso Técnico Subsequente, o estudante deverá ter concluído o Ensino Médio. - Para ingresso no Curso Técnico Concomitante, o estudante deverá estar cursando o Ensino Médio. - Para ingresso no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o estudante deverá ter concluído o Ensino Fundamental. - Para ingresso no Curso Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos, o estudante deverá ter concluído o Ensino Fundamental.
Legislação profissional:	- Profissão não regulamentada
Itinerários formativos:	- Possibilidades de qualificação profissional com certificações intermediárias, no curso técnico, considerando ocupações previstas na CBO: - Recepcionista de Eventos - Organizador de Eventos Possibilidades de formação continuada em cursos de especialização técnica (pós-técnico): - Especialização Técnica em Organização de Eventos Corporativos - Especialização Técnica em Organização de Eventos Culturais - Especialização Técnica em Cerimonial Social Possibilidades de verticalização para cursos de graduação (Curso Superior de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura)

	- Curso Superior de Tecnologia em Eventos - Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo - Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria - Bacharelado em Turismo - Bacharelado em Hotelaria
Campo de atuação Locais e ambientes de trabalho:	- Empresas de eventos e cerimonial - Meios de hospedagem - Clubes sociais e esportivos - Órgãos públicos e entidades privadas - Cruzeiros e embarcações turísticas - Restaurantes e bufês - Outros espaços de eventos
Ocupações CBO associadas	3548-20 - Organizador de Evento 3548-25 - Cerimonialista
Infraestrutura mínima	Biblioteca com acervo físico ou virtual específico e atualizado Laboratório de informática com programas específicos
Nomenclaturas anteriores	- Eventos de negócios - Eventos e hospitalidade - Gestão de eventos - Organização de eventos - Planejador e realizador de eventos - Planejamento e organização de eventos e turismo - Produção cultural - Promoção e organização de eventos - Serviços turísticos de eventos, hospedagem e agenciamento - Produção cultural e evento.

Tabela 3. Cursos superiores de eventos (MEC, 2016, p. 151).

Perfil Profissional de Conclusão:	- Planeja e organiza eventos sociais, esportivos, culturais, científicos, artísticos, corporativos, gastronômicos e turísticos. Realiza a captação de eventos - Elabora projetos de captação de recursos para os diversos tipos de eventos - Aplica e gerencia o cerimonial, protocolo e etiqueta formal. - Coordena serviços de entretenimento em eventos. - Planeja logística de eventos. - Articula a comunicação entre a organização do evento, clientes e patrocinadores. - Coordena estratégias de promoção e vendas de eventos. - Desenvolver programas, roteiros e atividades de recreação complementares a eventos. - Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.
Para atuação como Técnico em Eventos, são fundamentais:	- Conhecimentos técnicos sobre classificação e tipologias de eventos - Hospitalidade, sistemas de realização de eventos, - Legislações que visam a garantir a integridade e a segurança dos participantes. - Comunicação clara e cordial, respeito às diversidades, atitude empreendedora, trabalho colaborativo, atenção à sustentabilidade, proatividade, criatividade, flexibilidade para solução de problemas, gestão de conflitos.

Carga horária mínima	1.600h - A duração pode variar de acordo com cada plano de curso, - Além da carga horária mínima prevista, o curso poderá ter estágio curricular supervisionado obrigatório, a critério da instituição ofertante. - Caso o curso seja ofertado na modalidade EaD, a carga horária de estágio deverá ser cumprida de forma presencial.
Pré-requisitos para ingresso:	- Para ingresso no Curso Superior de Eventos, o estudante deverá ter concluído o Ensino Médio.
Campo de atuação:	- Clubes e associações de turismo, esporte, lazer e cultura. - Centros culturais. - Centros de convenções. - Embaixadas e consulados. - Empresas de hospedagem. - Empresas de organização de eventos. - Órgãos públicos de turismo, esportes, lazer e cultura. - Parques temáticos, aquáticos e cruzeiros marítimos. - Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.
Ocupações CBO associadas:	- 1311-15 - Coordenador de Eventos - 3548-20 - Tecnólogo de Eventos
Nomenclaturas anteriores:	- Eventos de negócios - Eventos e hospitalidade - Gestão de eventos - Organização de eventos - Planejador e realizador de eventos - Planejamento e organização de eventos e turismo - Produção cultural

O desenvolvimento de competências no âmbito pessoal

O entendimento do conceito de competência tem sido desenvolvido tanto pelo ambiente acadêmico, quanto pelo organizacional. Surgiu no mundo do trabalho, para depois estender-se desde as instâncias formativas até a educação sistemática. De acordo com Zabala and Arnau (2010):

> Uma competência, porém, não se define apenas em termos de "prontidão para o desempenho de uma ação", mas, antes, constrói-se no cotidiano sociocultural e nas situações relacionais do dia a dia quando elas exigem, de seus atores, a identificação dos conhecimentos pertinentes e a mobilização de recursos, configurados em uma postura ativa diante dos desafios ou problemas. (p.11)

Sendo assim, compreende-se que a formação de um ser competente mobiliza de forma sistemática e conjunta diversos momentos e ambientes. Caracteriza-se ainda, saber acessar diversos recursos no próprio sujeito quando este encontra-se em uma situação-problema, como saber

mobilizar-se de forma articulada e interdependente, dentro de seu contexto, favorecendo tomadas de decisões assertivas, seja elas em contextos sociais ou laborais (Marinho-Araújo and Almeida, 2016).

Zabala and Arnau (2010) reforçam que ensinar competências implica em utilizar as formas de ensino consistentes que respondam a situações, conflitos e problemas relacionados à vida real e um complexo processo de construção pessoal.

Marinho-Araujo e Almeida (2016) apresentam uma proposta de categorização para as competências transversais, agrupando-as em três dimensões (recursos pessoais, recursos socioafetivos e recursos ético-políticos).

Portanto, entende-se para fins dessa pesquisa, que a dimensão dos recursos pessoais apresentada abaixo, compõem um rol de atitudes relacionadas à competência pessoal de profissionais das mais diversas áreas, inclusive dos profissionais de eventos, conforme poderá ser verificado na análise dos resultados da pesquisa.

Recursos pessoais

Os autores apresentam duas definições para recursos pessoais, em primeira instância abordam as características e recursos do indivíduo, singulares e subjetivos disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional. Em seguida abordam os conhecimentos prévios, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais.

Para o desenvolvimento dos recursos pessoais, são identificadas ações que corroboram no aprimoramento do ser competente, como: avaliar e rever sua própria atuação, conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas orientações ou atualizações; desenvolver gestos, estilos e posturas que permitam perceber, responder e vencer os desafios; aceitar o desconhecido e as emergências, utilizando- os para novas aprendizagens; elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional continuo; realizar comunicações orais em diferentes contextos de atuação profissional; apresentar trabalhos e discutir ideias em público; redigir documentos técnicos e profissionais e textos de comunicação científica referentes a sua atuação específica; persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais; atuar com organização, objetividade, assertividade; avaliar efeitos positivos e negativos de uma ação, retroativamente, para orientar ações futuras e tomada de decisão; agir com autonomia e independência diante de situações problemas; enfrentar contextos estressores e relações conflituosas, buscando soluções criativas e gestão de conflitos.

No contexto apresentado, percebe-se a complexidade e diversidade de ações que compõem o desenvolvimento de competências pessoais em um profissional e a quantidade de recursos e conhecimentos mobilizados para que isso se torne uma realidade.

Discussão e análise dos resultados

O quantitativo de participantes que responderam na perspectiva dos cursos técnicos subsequentes foi de 83,3% e de 16,7% para os cursos tecnológicos (Figura 2). É importante

ressaltar que ambos os cursos são de Eventos, porém em níveis de ensino diferentes, com planos de curso que estabelecem competências específicas a serem desenvolvidas em seus alunos (Figura 2).

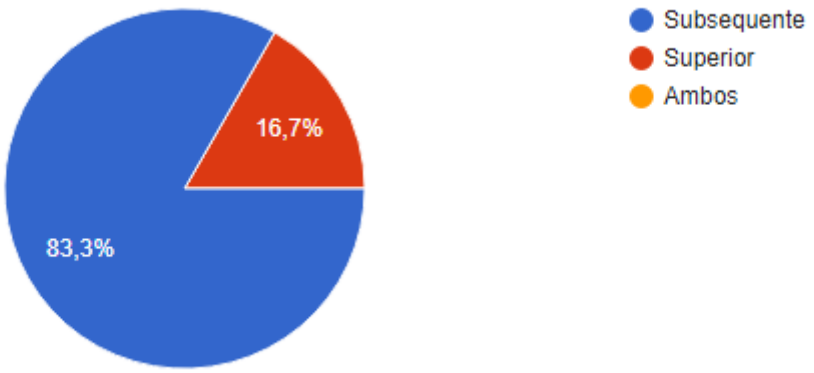


Figura 2. Nível dos cursos pesquisados

Conforme apresentado na pesquisa, a Rede Federal de Educação Profissional abrange todo o território nacional, com a presença de Institutos em diversas cidades brasileiras, cada instituição define seus eixos tecnológicos e os cursos que serão ofertados nos *campi*, conforme estudo de mercado e consulta pública a comunidade. Sendo assim, a pesquisa procurou abranger todas as regiões brasileiras, contudo a presente amostra não conseguiu contemplar a região norte do país (Figura 3).

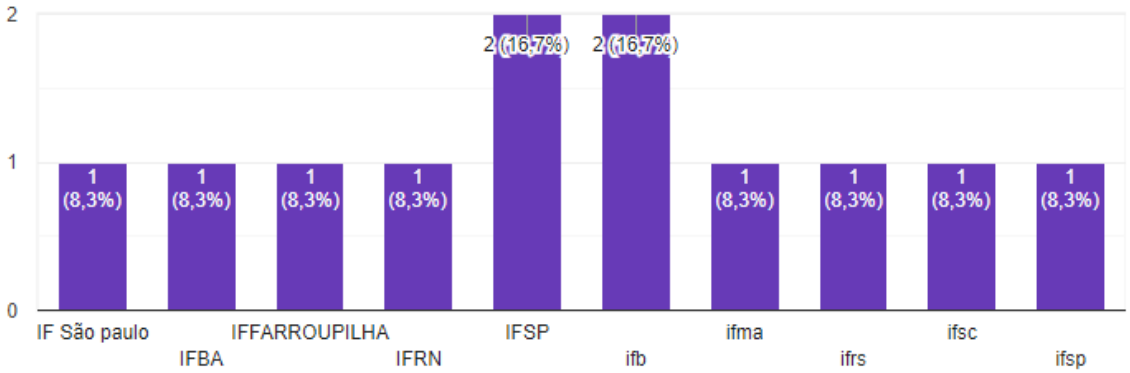


Figura 3 - Institutos Federais participantes da pesquisa

A inovação (100%), a atitude (90%), a hospitalidade (90%), a atenção (90%), ética (90%), a autonomia (90%), a dedicação (90%) e a habilidade com pessoas (90%) são os destaques do resultado sobre as principais competências pessoais encontradas nos planos do curso subsequente em eventos dos Institutos Federais pesquisados (Figura 4).

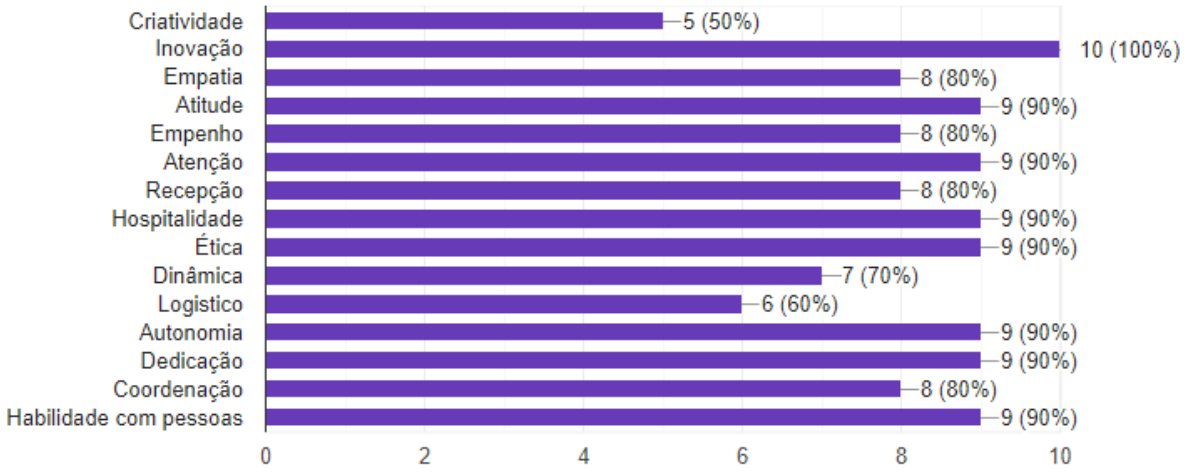


Figura 4 - Competências Pessoais definidas pelo plano pedagógico do curso de eventos Subsequente.

Ao serem analisadas as competências pessoais dos cursos tecnológicos em Eventos (Figura 5), observa-se ainda uma grande similaridade com as apresentadas nos cursos técnicos, embora a formação profissional seja a mesma, a atuação esperada do tecnólogo engloba as questões de gestão, de coordenação e de gerenciamento, exatamente por se tratar de um curso de nível superior, o que infere uma verticalização tanto do conhecimento quanto da atuação.

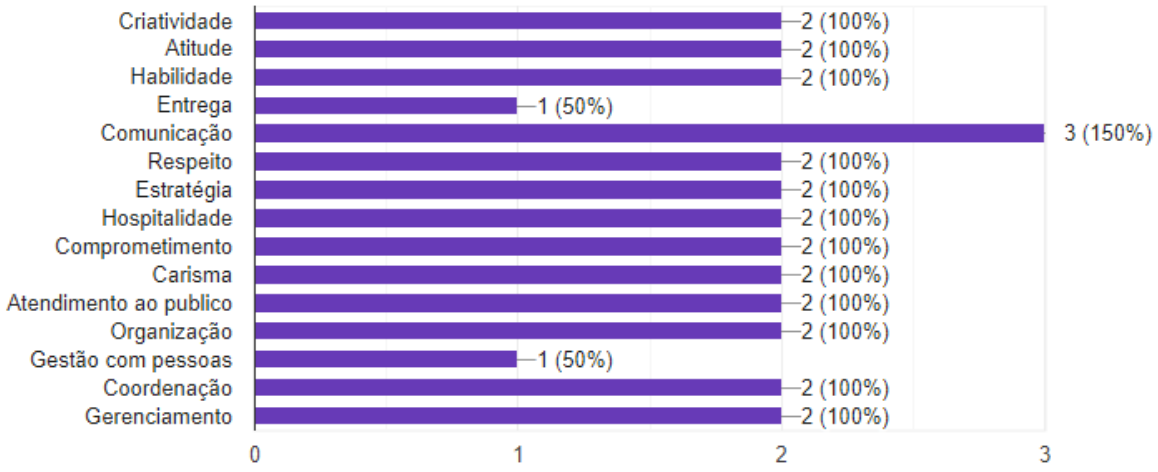


Figura 5 - Competências Pessoais definidas pelo plano pedagógico do curso tecnológico.

Considerações e limitações finais

O termo competência surgiu no âmbito empresarial para designar uma pessoa capaz de realizar de forma eficiente determinada tarefa. A partir de então, o termo foi amplamente adotado, tanto no meio empresarial quanto no educacional, de modo que, dificilmente encontram-se propostas de formação profissional que não sejam embasadas e estruturadas no pilar das

competências. Dessa forma, os currículos de vários cursos em diferentes níveis são reescritos em função do desenvolvimento de competências, a partir do perfil profissional que pretendem alcançar. Entender quais os recursos uma pessoa deve dispor para desempenhar sua função de forma apropriada em um determinado local de trabalho, tornou-se um desafio para professores e gestores educacionais. A realização de uma análise dos planos pedagógicos dos cursos, representada nessa pesquisa, permite que seja voltado um primeiro olhar para observar as competências definidas como essenciais para que o egresso seja um profissional capaz de desempenhar uma determinada função de forma eficiente, conforme o termo - competência se direciona. Porém o tema não se esgota nessa análise, sendo importante o direcionamento de novos olhares, como é o caso da observação dos métodos, conhecimentos e práticas pedagógicas que estão sendo adotadas para atingir as competências pretendidas, a dinâmica do processo de formação do indivíduo, envolve muito além do que é desenvolvido dentro dos muros da instituição de ensino, como apresentado por Zabala and Arnau (2010) para ensino de competências deve estar inserido em um contexto de mundo real. Em especial, quando nos referimos às competências pessoais de um indivíduo, que traz consigo uma "bagagem" de conhecimentos, valores, atitudes, habilidades, que irão ser reunidas com as aprendizagem oriundas da formação profissional e aplicadas em um social e profissional. Conforme análise dos planos de curso, as competências pessoais fazem parte do saber fazer em eventos, desenvolver habilidades e atitudes que habilitem a uma determinada competência pessoal, faz parte da formação profissional nos cursos técnicos e tecnológicos em eventos, visto que a atividade laboral de planejar, organizar e gerir eventos, envolve muito além que competências técnicas, saber se relacionar, comunicar, planejar, organizar e liderar com ética, empatia, respeito e compromisso, são alguns exemplos necessários para a conquista de um aluno egresso capaz de desenvolver sua atividade profissional.

Referências

BENI, M. C. (2011). *Globalização do turismo: megatendências do setor e a realidade brasileira*. Aleph.

CHIZZOTTI, A.(1995). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. (2nd ed.). Cortez.

Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (2020). *Histórico*. https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/historico-do-conif

Decreto n.° 7.566/1909. Publicação Original [Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1909 - vol. 002] (p. 445, col. 1) http://legis.senado.leg.br/norma/589450/publicacao/15626779

FONSECA, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Universidade Estadual do Ceará.

GIL, A.C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.

MANFREDI, S. M. (2002*). Educação profissional no Brasil*. Cortez.

MARINHO-ARAUJO, C. M., & ALMEIDA, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *32*(spe), 1–10. https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212

Ministério da Educação. (2016). *Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia*. (3rd ed.). http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-/30000-uncategorised/52041-catalogo-nacional-de-cursos-superiores-de-tecnologia-2

Ministério da Educação. (2020a). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Técnico em Eventos*. http://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=223

Ministério da Educação. (2020b). *Instituições da Rede Federal*. http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes

Ministério da Educação. (2020c). *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/

PINTO, J. M.R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade, 25*(88), 727-756. https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300005

World Tourism Organization. (2015). *UNWTO Tourism Highlights*. https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284416899

World Tourism Organization. (2016). *UNWTO Tourism Highlights*. https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284418145

ZABALA, A. & ARNAU, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

PERSPECTIVA ÉTICO-POLÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS DE FORMACIÓN DOCTORAL[1]

Amparo Novoa Palacios[2]
Johann Pirela Morillo[3]
Adriana Hernández Bocanegra[4]

Introducción

La perspectiva ético-política de la investigación plantea un punto de quiebre paradigmático en la formación doctoral. Lo ético-político se sitúa en una visión de integralidad que comprende a los estudiantes como sujetos sociales y actores estratégicos, críticos, reflexivos y conscientes de las condiciones histórico-institucionales que configuran itinerarios existenciales, académicos, investigativos, a partir de los cuales se construyen horizontes de sentido en que se implican aspectos axiológicos, culturales, políticos, socio-productivos y educativos, lo que exige la generación de un conocimiento que lleve a un efecto sistémico transformador que evidencia respuestas concretas a los problemas no solo de orden teórico y disciplinar de los campos del saber, sino que también se debe considerar la idea de un conocimiento que sea resultado de procesos rigurosos y sistemáticos para la solución de los problemas que se priorizan.

En los contextos de formación doctoral, la investigación es un eje transversal que acompaña todo el proceso formativo. Se trata de un nivel académico de alto compromiso con la producción de conocimiento teórico, metodológico y aplicado que permita superar los problemas que se estudian, con base en agendas y prioridades expresadas en planes y políticas públicas. De este modo, formar para investigar desde una perspectiva ético-política en los doctorados implica asumir nuevas formas de comprensión de la realidad que se estudia, nuevos modos de entender la naturaleza, alcance y efectos que se pueden generar con el conocimiento. En el marco de estos argumentos, el objetivo de esta ponencia consiste en analizar la perspectiva ético-política como una categoría que debe permear la investigación en contextos de formación doctoral. El análisis métrico y conceptual fue la técnica de investigación que se privilegió, con objeto de constatar las comprensiones, matices, orientaciones y enfoques que se han elaborado sobre lo ético-político, a partir de las miradas de diversos autores de las ciencias humanas y sociales, expertos en este campo. Los resultados revelan que existe en la literatura un acervo importante de aportes y reflexiones sobre lo ético-político, enfatizando en los enfoques de la ciencia política y las ciencias de la educación. Sin embargo, se observó que falta un trabajo de mayor articulación para comprender

[1] Este artículo es resultado del proyecto de investigación titulado "lineamientos teórico-prácticos para la formación ético-política que dinamice la interacción estratégica: tecnología-investigación-innovación desde los doctorados de la universidad de la Salle en perspectiva ecosistémica." Con código TSOC202-142 VRIT. Universidad de La Salle, Colombia.
[2] PhD. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia
[3] PhD. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia
[4] Mg. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle. Bogotá-Colombia

que lo ético-político sea una categoría que fundamente epistémica y metodológicamente los procesos estratégicos en la formación doctoral, en los cuales la investigación se asume como un eje central. Ello requiere de un ejercicio analítico que de cuenta de las formas cómo lo ético-político debe irradiar tanto el diseño como la ejecución de estrategias para la formación de investigadores desde los doctorados, logrando un mayor compromiso entre el conocimiento que se genera y sus posibilidades concretas de convertirse en acciones transformadoras, en donde lo axiológico, desde la perspectiva ético-política se revalorice como un elemento estructurador. Las conclusiones apuntan a continuar profundizando en la construcción de la perspectiva ético-política para orientar los procesos de investigación en la formación doctoral, con lo cual se avanzará hacia un nuevo arquetipo para este nivel, en el que dialoguen: lo formativo, lo investigativo y lo innovador. En este orden de ideas, la ponencia presentará la siguiente estructura: primero un escenario de reflexión en construcción, en segundo lugar se plantea la necesidad de configurar procesos de subjetivación ético-políticos; en tercer lugar se propone la responsabilidad social en la interacción estratégica tecnología-investigación-innovación, como cuarto punto se presentan las Comunidades académicas ético-políticas como apuestas por la transformación social. Y por último, se señalan unas consideraciones finales.

Un escenario de reflexión en construcción

La convergencia ético-política y su importancia como asunto de primer orden en la formación doctoral tiene el doble carácter de ausencia y emergencia. Ausencia porque en la revisión de antecedentes, se hace evidente que el carácter vinculante de lo ético-político no se ha explorado ampliamente en la formación doctoral; lo anterior, no es óbice para señalar que en efecto es un interés de investigación que ha tomado fuerza recientemente, de allí la valoración de su carácter emergente no sólo en los procesos de formación, sino como perspectiva de análisis del carácter relacional de los procesos de investigación doctoral con la innovación y apropiación de los desarrollos tecnológicos, reafirmando por demás a la universidad como escenario configurador de prácticas y procesos de formación críticos y humanistas.

Ello supone unas implicaciones con incidencia no sólo en la formación doctoral sino en la concepción general de la universidad como institución. Al tenor de lo planteado por la más reciente Misión de sabios convocada por el gobierno de Colombia se expresa que "la institución que por excelencia podrá humanizar y mantener una mirada crítica y ética a los vertiginosos avances científicos y tecnológicos de los años por venir es, sin duda, la universidad" (Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, 2020, p. 111).

Varios autores coinciden en descentralizar la discusión de la formación ética sustentada exclusivamente en el ámbito normativo y optar más por una "ética aplicada vivida" (Bayardo & Morett, 2011, p. 93; Yurén, 2013). Vielma & Navia señalan que "El desarrollo de profesionales, como sujetos ético-políticos en la universidad, se presenta como un imperativo para contrarrestar el simple eficientismo que pretende circunscribir el trabajo a un conjunto de competencias estandarizadas" (2020, p. 45). Este giro en el análisis proporciona una línea de razonamiento

orientada a los sujetos en relación con otros, la construcción de comunidades y la valoración del contexto, especialmente en relación con lo público, en síntesis, es una perspectiva ecosistémica. Al respecto Teresa Yurén, docente investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México considera que:

> Aprender a comunicar, a deliberar y a tomar decisiones colectivas es una forma de contribuir a recuperar el nosotros, el ágora y el ámbito de lo público, además de recuperar una forma de agencia que consiste en la participación activa en la formación de la opinión y voluntad públicas. (2013, p. 90)

Complejizar estas miradas, abre paso a escenarios más pertinentes para el desarrollo de la formación ético-política a nivel doctoral. Sobre todo porque este nivel se concibe como un espacio de interacción y compromiso con la transformación de los acervos de conocimiento. Al igual que con la generación de apuestas que surtan efectos sistémicos e incidencias en los ámbitos educativos implicados.

A continuación, se presentan tres aspectos sustantivos identificados en la revisión de producción bibliográfica, que contribuyen a profundizar en el análisis. En primera instancia, se observa el lugar de la formación ético-política en la subjetivación de docentes y estudiantes a nivel de formación doctoral; en un segundo plano, se manifiesta la relevancia de lo ético-político develado en la responsabilidad social universitaria para la interacción estratégica tecnología-investigación-innovación. Finalmente, se propone una apuesta por la transformación social desde la conformación y consolidación de comunidades académicas ético-políticas.

Formación doctoral: la necesidad de configurar procesos de subjetivación ético-políticos

La preocupación por la formación de sujetos ético-políticos a nivel doctoral se considera de manera tangencial. Como se mencionaba anteriormente, un lugar común son las investigaciones sobre las problemáticas derivadas de la formación ética profesional en estudiantes y docentes de posgrado y en menor grado a nivel doctoral. Buena parte de las investigaciones se centran en indagar el grado de proximidad a valores asociados a la ética en las prácticas de docentes, estudiantes y por extensión de la investigación científica a nivel posgradual (haciendo en algunos casos limitados alusión al nivel doctoral). En esta perspectiva, resulta pertinente los aportes de Aluja & Birke (2003) sobre *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior,* así como también el estudio de Piña-Osorio & Aguayo-Rousell (2017) acerca de *La ética en la investigación de posgrado.*

Entre sus consideraciones se enfatiza la necesidad de abrir la discusión ética en las comunidades académicas para profundizar en el arraigo de escenarios más democráticos e incluyentes. En México, autores tales como: (Aluja & Birke, 2003; Hirsch Adler et al., 2014; Navia Antezana & Hirsch Adler, 2015) plantean el papel de las investigaciones como caminos posibles para generar y configurar comunidades científicas comprometidas ética y socialmente.

Por otra parte, De Ibarrola & Anderson (2015), señalan en el marco de las apuestas del fortalecimiento de la ética profesional, la necesidad de enfatizar en los posibles rasgos identitarios que deben hacer parte del sujeto en formación, de allí que se tomen como características propias de la identidad del investigador la cooperación, rigurosidad y el compromiso, siendo fundamental la autonomía de los sujetos. Complementando esta visión García (2007) afirma que esta noción debe extenderse a las universidades. Asimismo Martínez Rosas et al. (2020) resalta como un aspecto determinante el desarrollo del pensamiento crítico, bien sea en las interacciones académicas, sociales, o de apropiación de los avances tecnológicos.

Para Álvarez (2015) en el campo de la formación doctoral, tal autonomía excluye la posibilidad de relaciones de imposición y jerarquización que anule prácticas dialogantes, razón por la cual la deliberación, el reconocimiento del otro y la reflexión en los procesos de construcción del conocimiento son vitales.

La consolidación de la autonomía universitaria y su apropiación en la subjetivación de docentes y estudiantes durante la formación doctoral suponen tensiones entre las cuales se encuentra la mediación en sus dinámicas del modelo económico dominante y sus condicionamientos que no son ajenos al terreno de lo político. Estos conflictos son expresamente analizados en reflexiones como la realizada por Baum (2019) en *Desarrollo, ética y soberanía en la Sociedad del Conocimiento*, para el caso particular de Argentina. Por su parte Vivas & Torres (2017) destacan que las apuestas de los grupos que detentan capitales de financiación de investigaciones, los propósitos de las comunidades de innovación y las necesidades de grupos sociales distan de ser unívocas, lo que hace evidente las tensiones existentes ante las presiones por producir conocimiento de acuerdo con intereses y expectativas que no necesariamente son las más apremiantes para los intereses del bienestar general, sino que se encamina en el interés particular o privilegio de un grupo específico.

Saura & Bolívar (2019) observaron críticas a los modos de producción y circulación del conocimiento. Piénsese por ejemplo en la noción de *neoliberalización del sujeto académico contemporáneo*, planteamiento desarrollado desde la Universidad de Granada, a través del cual se pone de manifiesto que no en pocas situaciones, "los académicos centran sus acciones en producir" (Saura & Bolívar, 2019, p. 23). En el marco de estas críticas no se obvia el manifestar que "El paradigma tecnocientífico se caracteriza por la unión entre economía, política, tecnología y ciencia. Los intereses que impulsan la innovación son los mismos que mercantilizan los resultados y productos de la investigación" (Almendros & Giramés, 2018, p. 3). Si bien se puede interpretar como una autocrítica ello debe forjar opciones a modo de desafíos que superen la identificación de estas complejas problemáticas.

Justamente en dichas críticas es donde emerge la pertinencia de la formación ético-política desde la configuración de procesos de subjetivación, en tanto recaba en la puesta en marcha de acciones que superen los intereses particulares en la construcción de conocimiento científico-social; en términos generales, "la universidad se revela como un campo estratégico de subjetivación, múltiple y complejo" (Pineda & Cubides, 2012, p. 82). Al respecto la docente investigadora colombiana Claudia Piedrahita (2013) indica que "la subjetivación no produce sujetos políticos,

sino existencias con posibilidad para reconocer sus compromisos con fuerzas potentes y activas que los transforman". (p. 17). Este enfoque es compartido por Giuliano (2017) al indicar que el cambio es posible en la medida en que los sujetos se constituyan en él.

Son estos procesos de subjetivación en los que se trasciende un análisis de lo ético deslindado de lo político, en tanto se reconoce "algo más que un mero soporte de normativas sedimentadas" (Buenfil Burgos, 2010, p. 15) y se reafirma el sentido ético-político de la educación desde la formación a nivel doctoral y de este modo se estrechan vínculos con los procesos sociales (Barcena et al., 1999; Camacho Sanabria, 2012). Un rasgo esencial es de este modo el "formar sujetos políticos emancipados y provistos de juicio político, así como sujetos que saben valorar la persona" (Echavarría, 2012, p. 37).

Las aproximaciones de lo ético-político que se identifican son diversas. Una de ellas toma como referente la perspectiva relacional en la construcción de identidad desde la potencia de lo narrativo, fundamentalmente en los procesos de subjetivación que tienen lugar a través del acompañamiento del director de tesis. Para Flores (2020), en este escenario se da la opción de comprenderse "como sujeto que va deviniendo otro, ética y ontológicamente" (p. 230). Otra valoración avanza más allá de lo identitario y se refleja en la comprensión del sujeto ético-político como "aquel que tiene la actitud y la facultad para convocar, liderar y participar en el debate público" (Sepúlveda, 2014, p. 175).

En esta misma línea se pueden situar los análisis que convocan los procesos de subjetivación desde lo ético, como condición para la construcción de un sujeto colectivo en el reconocimiento de la producción de conocimiento de modo conjunto, colaborativo y no exclusivamente individual (Colella, 2015; Giuliano, 2017). Un aporte significativo se halla en la publicación *La educación y el sujeto político: Aporte crítico*, producto de uno de los seminarios de fundamentación política del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. La interpelación de la formación doctoral como escenario para reflexionar acerca de la pertinencia de un *ethos sociopolítico*, implica un proceso de reconocimiento del estudiante de doctorado como agente de transformación social. Refiere en sus diferentes apartados, a un compromiso que transciende las motivaciones e intereses personales (Novoa-Palacios & Ramírez-Orozco, 2019).

Los procesos de subjetivación desde la formación ético-política convocan a incentivar en la formación doctoral la proyección social y comprender sus alcances más allá de la ampliación de las fronteras del conocimiento. La mencionada proyección social propia de las investigaciones doctorales, se circunscribe en el terreno de lo ético-político en la medida en que procura "satisfacer necesidades básicas, construir capacidades, modificar condiciones de vida o introducir cambios en los comportamientos, en los valores o en las actitudes que los sustentan" (Rodríguez, 2018, p. 115).

Finalmente, se vindica con el filósofo Carlos Cullen la prerrogativa por un compromiso ético-político que se desplaza entre "huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores" (2015, p. 104).

Vínculos universidad-sociedad: responsabilidad social en la interacción estratégica tecnología-investigación-innovación

La universidad en el siglo XXI se posiciona de forma estratégica como escenario de cambio social y así se ratifica en diferentes posturas, en las que se "apuesta de manera estratégica al desarrollo de espacios que promuevan la interacción de la sociedad con la CTeI y a estrategias orientadas a fortalecer comunidades en procesos de apropiación social del conocimiento -ASC y de cultura científica" (Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, 2019, p. 53). La relación universidad-sociedad se analiza a continuación desde la responsabilidad social en la interacción estratégica tecnología-investigación-innovación.

Diferentes autores han investigado el valor de la responsabilidad social en la producción de conocimiento (Gibbons et al., 1997), la materialización del vínculo universidad-sociedad desde las reformas curriculares orientadas a fijar la atención en las necesidades de los contextos sociales como es el caso de la investigación *Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad* (Del Basto Sabogal & Almanza, 2015). Por otra parte, Espíndola (2018) en su publicación *Ética en la investigación, axioma de la responsabilidad social universitaria,* plantea el paso de la responsabilidad social a la responsabilidad social universitaria por medio de la cual la universidad como institución se involucra de forma decidida en la participación social. Mientras que para Echavarría (2012) los sujetos que conforman las comunidades universitarias, están llamados como estudiantes y/o docentes investigadores, a situarse en la mirada de los sujetos, los contextos referenciales y los modos de interacción y expresión que tienen los ciudadanos en la vida cotidiana.

Dicha participación o impacto no puede ser accesoria sino medular. En el caso específico de los doctorados en educación en Bogotá, el estudio titulado *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del distrito en la Bogotá Humana* (Herrera et al., 2015) hace énfasis en la necesidad de un mayor impacto de las investigaciones realizadas por docentes a nivel posgradual en las transformaciones propias del campo educativo.

Es entonces que se destaca que estos impactos estén mediados por la innovación, característica inherente a los procesos de formación doctoral. "La innovación tiene una importancia estratégica para el sostenimiento de una sociedad basada en la expansión de la globalización a todos los niveles y en la asociación del cambio social con el cambio tecnológico" (Bustamante, 2013, p. 77). Las apuestas por la innovación deben entonces plantearse desde una universidad abierta, plural, diversa y cercana a solucionar problemas sociales, ambientales, económicos, políticos, etc., en donde el desarrollo científico y tecnológico resulta ser protagónico.

La responsabilidad social expresada en la relación ética, ciencia, tecnología e innovación ha sido abordada en estudios como *Ética de la investigación científica, humanística, tecnológica y artística universitarias* (Arellano, A. Romero, L. Loza, J. Benítez, S. Loreto, J. Laurent, L. Manzano, J. Márquez, O. Fernández, E. Meneses, J. Velasco, J. Mendoza, M. Alejo, M. Sánchez, V. Espindola, 2018), aunque no siempre de manera integrada. El vínculo ciencia-ética por ejemplo ha sido problemático, de una parte, por el obstáculo que supone la percepción de neutralidad de la ciencia; por otro lado, los límites y finalidades de ésta se desligan de las reflexiones éticas, aun cuando "la

dimensión ética no se opone a los criterios científicos-tecnológicos sobre la eficacia" (Barcena et al., 1999, p. 26).

En el documento *Elementos significativos de la ética profesional*, Hirsch-Adler (2003) menciona la superposición de los criterios científicos-tecnológicos en detrimento de la dimensión ética: "Hasta hace poco tiempo, parecía que la ciencia y la tecnología habían logrado sustituir a la ética. Siempre se presentaron como un conocimiento confiable y fecundo, y capaces de resolver los graves problemas que aquejan a la humanidad" (p. 11).

En consecuencia, parte de la responsabilidad social universitaria debe comprender una perspectiva ecosistémica en la interacción innovación-ciencia y tecnología, con una sólida formación ético-política, en el entendido de que "actualmente la ciencia y la tecnología no pueden concebirse únicamente desde el paradigma del producto, sino como sistemas sociales científico-tecnológicos en los que interactúan diversos actores con diferentes necesidades e intereses" (Velázquez, 2020, p. 27). Al superar el obstáculo de la aparente neutralidad de la ciencia y la tecnología, la formación ético-política ha de incursionar en visibilizar la necesidad de consolidación de espacios incluyentes y críticos.

Algunos autores como Araújo-Olivera & García, (2012); Carabantes Olivares & Contreras-Salinas, (2020); Novoa-Palacios, A., Pirela Morillo, J., & Inciarte González, A. (2019); Quiroz Posada & Echavarría, (2012); Rueda, 2011; Santos, (1998), señalan el vínculo intrínseco entre la construcción y consolidación de procesos democráticos y las apuestas desde la universidad como lugar por antonomasia de la deliberación, la diversidad epistémica, cultural y como terreno fértil para el despliegue de la pluralidad de ideas. Para que ello sea posible, es necesario haber pasado por un proceso de subjetivación en la formación doctoral, el reconocimiento de los sujetos investigadores que a la vez devienen en ciudadanos críticos y conscientes de los desafíos que supone la formación en dicho nivel y la producción de conocimiento de acuerdo con las necesidades propias de sociedades desiguales y excluyentes, aunque éstas no sean prioridad en las agendas de quienes financian investigaciones en innovación tecnológica. Se precisa entonces de una "nueva agenda de valores que ponga en el primer lugar las necesidades de la comunidad y de los más humildes, la construcción colectiva frente al éxito individual, la soberanía nacional, el desarrollo económico y la justicia social" (Baum, 2019, p. 182). Igualmente resulta esencial que la formación a nivel doctoral se reafirme en las finalidades de la educación entendida como "proceso de adquisición de una mirada crítica, de una capacidad para discernir lo correcto, lo propio, lo oportuno, lo prudente, aquello que lleva al bien personal y al bien social" (Tueros, 2006, p. 39).

Comunidades académicas ético-políticas: apuestas por la transformación social

El sentido de la formación ético-política que dinamice la interacción estratégica: tecnología-investigación-innovación a nivel doctoral solo puede comprenderse por su interés en la transformación social. El carácter relacional y dinámico de la universidad propicia que se vehicule desde sus discursividades y prácticas acciones de transformación social (Garzón, 2016). En concordancia,

> La formación ético-política consiste en contribuir a que el educando se forme como sujeto práxico, es decir, como un sujeto que busca criticar y transformar la realidad social, con miras a lograr un mundo más justo. Esto significa que el ciudadano no sólo debe ser un sujeto actuante, sino también debe ser un sujeto pensante (Yurén, 2013, p. 61).

Toda reflexión y práctica de investigación, así como los desarrollos teóricos que deriven de ellas deben estar acompañados de unas orientaciones determinantes de carácter ético-político, en algunos casos expresado como ética social, cuando hace referencia a cambios en la sociedad (Hirsch-Adler, 2019; Lucena, 2017). Estos propósitos se estructuran y robustecen por medio de comunidades académicas ético-políticas en las que "los profesores compartan su saber hacer, y que los estudiantes problematicen ese saber hacer para pensarlo distinto, y al mismo tiempo los profesores problematicen los replanteamientos de los estudiantes". (Sandoval Álvarez & Salcido Serrano, 2016, p. 33). Se identifican estudios que direccionan propuestas en esta vía, como los elaborados por Mballa (2012) y Novoa & Camacho (2017).

Los avances propios de la interacción estratégica tecnología-investigación-innovación generados en comunidades ético-políticas deben prefigurarse en la búsqueda del buen vivir. En el estudio realizado por Baum (2019) se destaca el rol estratégico de las TIC como condición para el buen vivir de las comunidades, en la medida en que estas inciden en buena parte de las actividades cotidianas de los sujetos. Bajo estas premisas es necesario "imaginar y diseñar un nuevo modelo de innovación que posibilite satisfacer las necesidades del crecimiento de nuestras industrias, el bienestar de toda la población y la soberanía nacional." (p. 177). Esta característica también se hace evidente en los planteamientos de Portilla (2017), los cuales "En la relación conocimiento-sociedad-tecnología-innovación no se pueden perder de vista los fines sociales hacia los que se orienta el desarrollo de la ciencia." (p.77)

La transformación social referida no puede en modo alguno depreciar las "formas comunes de construcción colectiva y la articulación de tramas de sentido en común, una ecología de vida que ha de ser pensada a partir de elementos tradicionalmente no considerados de forma suficiente en la sociedad industrial". (Sierra, 2017, p. 33). En consecuencia, la idea de una universidad que genere procesos vinculantes con las comunidades, sus expectativas, necesidades y conocimientos (Rueda, 2011; Santos, 2005; Vercellone, 2004), ha de procurar una visión ecosistémica de los relacionamientos, saberes y prácticas en los diferentes procesos ético-políticos de formación doctoral.

Consideraciones finales

No resulta plausible pensar procesos de producción de conocimiento a nivel doctoral desligados de aspectos ético-políticos (Pulido, 2013). Desde hace varias décadas y particularmente en la actualidad, "estamos entrando en una fase de crisis paradigmática y por lo tanto, de transición entre paradigmas epistemológicos, sociales, políticos y culturales" (Santos, 1998, p. 423). En esos tránsitos no se exime de la formación ético-política, al contrario, se reivindica y adquiere pleno sentido su potencialidad en la visión ecosistémica de la interacción estratégica tecnología-

investigación-innovación. Los procesos de investigación desde esta perspectiva se desmarcan de lógicas utilitaristas y exclusivamente técnico-instrumentales para permitir la apropiación de una "nueva concepción ético-política que constituye la subjetivación como alternativa de transformación social." (Piedrahita et al., 2013, p. 25).

El posicionamiento ético-político y sus implicaciones en la formación doctoral si bien no disuelve las profundas y complejas tensiones anteriormente mencionadas, tiene la potencialidad de ser contrapeso a las dinámicas de mercantilización de la educación y en consecuencia, conferir en los procesos de formación doctoral un papel predominante al diálogo (Silva et al., 2019), la pluralidad de ideas, la opción por escenarios de construcción de paz y democracia, y al desarrollo de pensamiento crítico (Martínez Rosas et al., 2020) como ejes estructurantes de una universidad al servicio de los enormes desafíos del tiempo presente.

Referencias

ALMENDROS, L. S., & GIRAMÉS, A. R. (2018). Tensiones entre sociedad y economía del conocimiento: una mirada crítica desde los estudios CTS. *Cultura Científica y Cultura Tecnológica: Actas Del IV Congreso Iberoamericano de Filosofía de La Ciencia y La Tecnología*, 3.

ALUJA, M., & BIRKE, A. (2003). *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*. Fondo de Cultura Económica.

ÁLVAREZ, R. (2015). Epílogo. Retos del pensar epistémico, ético y político. *Xochitl Leyva Solano: Camila Pascal; A. Köhler; H. Olguín Reza y María Del Refugio Velasco Contreras (Cuidado de La Edición). Prácticas Otras de Conocimiento (s). Entre Crisis, Entre Guerras Tomos I, II y III. Cooperativa Editorial Retos.*

ARAÚJO-OLIVERA, S., & GARCÍA, A. (2012). Educación superior latinoamericana: diversidades y homogeneidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, *58*(4), 1–11.

ARELLANO, A. ROMERO, L. LOZA, J. BENÍTEZ, S. LORETO, J. LAURENT, L. MANZANO, J. MÁRQUEZ, O. FERNÁNDEZ, E. MENESES, J. VELASCO, J. MENDOZA, M. ALEJO, M. SÁNCHEZ, V. ESPINDOLA, J. (2018). *Ética de la investigación científica, humanística, tecnológica y artística universitarias*. Universidad Autónoma del Estado de México, COLOFON.

BARCENA, F., GIL, F., & JOVER, G. (1999). La escuela de la ciudadanía. *Bilbao: Desclée de Brouwer*. Baum, G. (2019). Desarrollo, ética y soberanía en la Sociedad del Conocimiento. In *El futuro ya no es lo que era*. Instituto Gino Germani. Universidad de Buenos Aires.

BAYARDO, M. G. M., & MORETT, M. A. R. (2011). Ética, investigación educativa y formación de investigadores: Entre la norma y el proyecto de vida. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *9*(2), 79–96.

BUENFIL BURGOS, R. N. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, *35*, 1–17.

BUSTAMANTE, J. (2013). Vectores éticos de innovación oculta en la tecnología social. *Isegoría*, *48*, 75–94.

CAMACHO SANABRIA, C. A. (2012). Educación y sociedad: una mirada desde la formación doctoral. *Revista de La Universidad de La Salle*, *2012*(58), 21–49.

CARABANTES OLIVARES, E., & CONTRERAS-SALINAS, S. (2020). Educación humanizada para una democracia humanamente democrática. *Revista Educación*, *44*(1), 584–597.

COLELLA, L. (2015). *El concepto de" sujeto colectivo" en la educación: Un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de" emancipación intelectual" de Jacques Rancière*.

CULLEN, C. A. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós Buenos Aires.

CULLEN, C. A. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. *Voces de La Filosofía de La Educación*, 103.

DE IBARROLA, M., & ANDERSON, L. W. (2015). *La formación de nuevos investigadores educativos: diálogos y debates*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

DEL BASTO SABOGAL, L. M., & ALMANZA, M. C. O. (2015). Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, *11*(1), 111–127.

ECHAVARRÍA, C. V. (2012). Formar la ciudadanía en clave ética, moral y política. *Formación Ético-Política. Itinerarios Sobre Ciudadanía y Violencia Escolar*, 27–47.

ESPÍNOLA, J. (2018). Ética en la investigación, axioma de la responsabilidad social universitaria. In *Ética de la investigación científica, humanística, tecnológica y artística universitarias*.

FLORES, G. (2020). La co-formación de la identidad doctoral: reflexiones en torno a mis vivencias/The co-formation of the doctoral identity: reflections on my experiences. *Revista de Educación*, *19*, 227–241.

GARCÍA, M. A. J. (2007). Ética y política del neoliberalismo en la educación superior. *Educación y Comunicación: Tejidos Desde El Análisis Político de Discurso*, *1*, 188.

GARZÓN, M. F. (2016). *La educación posgraduada en el contexto latinoamericano; una visión desde la perspectiva de desarrollo regional*.

GIBBONS, M., LIMOGES, H., NOWOTNY, S., SCOTT, P., & TROW, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. *España*, 795.

GIULIANO, F. (2017). Del sujeto y la repetición en la educación al reconocimiento ético como acto educativo. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, *19*(38), 265–284.

HERRERA, J. D., VEGA, V., BARRIOS, D. M., DÍAZ, A. A., & GARZÓN, J. C. (2015). *El lugar de la investigación de la formación posgradual de los docentes del Distrito en la Bogotá humana.* Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico-IDEP.

HIRSCH-ADLER, A. (2003). Elementos significativos de la ética profesional. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *38*, 8–15.

HIRSCH-ADLER, A. (2019). Principios éticos que guían el desempeño de académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *10*(29), 143–157.

HIRSCH ADLER, A., LÓPEZ ZABALA, R., MARTÍ NOGUERA, J. J., GAETE QUEZADA, R., PUERTA LOPERA, I. C., FÉLIX SALAZAR, V., SOLIS ARAGÓN, M. L., DURÁN PIZAÑA, E., DÍAZ VALLÉS, P. J., & SANZ PONCE, R. (2014). *Ética profesional en educación superior: finalidades, estrategias y desafíos de la formación*.

LUCENA, I. (2017). Ética y Política: Algunos principios para el buen gobierno. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, *12*, 449–466.

MARTÍNEZ ROSAS, J. L., MORALES PALOMARES, L., LÓPEZ, S. J. A., BRUZZO, C., CIVAROLO, M. M., PÉREZ ANDRADA, M., MARCUCCI, M., BOSSIO, A., CHIODI, G. A., & GUETA SOLIS, L. M. (2020). *Miradas y voces de la Investigación Educativa II: Curriculum y Diversidad. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa.*

MBALLA, L. (2012). El concepto de comunidad en las ciencias sociales: un análisis desde la otra África. In *La otra África* (pp. 15–38). UNAM.

Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (2019). *Informe de Gestión y Resultados- Rendición de Cuentas 2019*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/planeacion/informe_de_gestion_y_resultados_-_rendicion_de_cuentas_vig_2019_v02.pdf

Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (2020). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento. reflexiones y propuestas.*

NAVIA ANTEZANA, C., & HIRSCH ADLER, A. (2015). Ética profesional en estudiantes de posgrado en dos universidades mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *17*(1), 100–115.

NOVOA PALACIOS, A., PIRELA MORILLO, J., & INCIARTE GONZÁLEZ, A. (2019). Educación en y para la democracia / Education on Democracy. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 24, 60-74. Recuperado a partir de https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29686

NOVOA-PALACIOS, A., & RAMÍREZ-OROZCO, M. (2019). *La educación y el sujeto político: Aporte crítico*. Bogotá: Unisalle

NOVOA, A., & CAMACHO, C. (2017). Innovación y comunitarización en la educación. *Revista de La Universidad de La Salle*, *2017*(73), 13–31.

PIEDRAHITA, C., DÍAZ, Á., & VOMMARO, P. (2013). Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos. *Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/CLACSO*.

PIÑA-OSORIO, J. M., & AGUAYO-ROUSELL, H. B. (2017). La ética en la investigación de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, *21*(2), 244–268.

PINEDA, M. C. M., & CUBIDES, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, *63*, 67–88.

PORTILLA, G. (2017). La innovación de la práctica docente, desde la perspectiva relacional ciencia, tecnología y sociedad. *Alternativas*, *18*(1), 1.

PULIDO, A. L. (2013). *Spinoza: razón y poder: un estudio sobre el sujeto ético y político de Spinoza*. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

QUIROZ POSADA, R. E., & ECHAVARRÍA, C. V. (2012). La formación política, ética y ciudadana: un asunto de todos. *Actualidades Pedagógicas*, *1*(60), 171–191.

RODRÍGUEZ, J. (2018). Fundamentos epistemológicos de los programas de doctorado en Colombia. *Research Strategy, Culture Development and Doctoral Support: Tools and Techniques for Latin American Universities*, 108.

RUEDA, E. (2011). La universidad para cultivar la democracia: sobre la misión ético-política de la educación superior en América Latina y el Caribe. *Postconvencionales: Ética, Universidad, Democracia*, *4*, 4–19.

SANDOVAL ÁLVAREZ, R., & SALCIDO SERRANO, R. (2016). Pensar epistémico y político desde la perspectiva del sujeto. *Espiral (Guadalajara)*, *23*(66), 9–39.

SANTOS, B. DE S. (1998). De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad. In *Ediciones UNIANDES, Universidad de los Andes, Bogotá*.

SANTOS, B. de S. (2005). La universidad en el siglo XXI. *Para Una Reforma Democrática y Emancipadora de La Universidad. Buenos Aires: Miño y Dávila*.

SAURA, G., & BOLÍVAR, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, *17*(4), 9–26.

SEPÚLVEDA, Á. A. R. (2014). Escenarios para la formación del sujeto ético-político en América Latina. *Educación y Desarrollo Social*, *8*(1), 162–179.

SIERRA, F. (2017). Capitalismo cognitivo y nueva cultura colaborativa: el reto de la transversalidad. *Humanidades Digitales, Diálogo de Saberes y Prácticas Colaborativas En Red*, 29.

SILVA, A., ANGARITA, L., & RAMÍREZ, D. (2019). *Universidad y democracia: una reflexión sobre los valores ético-políticos de la educación superior fundada en el diálogo.*

TUEROS, E. (2006). El educador, sujeto ético y político. *Educación*, *15*(29), 35–51.

VELÁZQUEZ, H. J. F. (2020). De la neutralidad valorativa a un nuevo pacto social entre ética, ciencia y tecnología. *Ciencia y Sociedad*, *45*(3), 25–44.

VERCELLONE, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. In *Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo*. Traficantes de sueños.

VIELMA, D. A. I., & NAVIA, C. (2020). Ética Profesional en la universidad: Dilemas y tensiones en la formación de un sujeto ético-político. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades Del ICSHu*, *8*(16), 39–46.

VIVAS, G. P. M., & TORRES, F. C. (2017). *La formación doctoral en ciencias sociales: ¿la razón indolente en la formación de científicos sociales?*

YURÉN, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política.*

Eixo Temático

Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA ATUAÇÃO NO TERCEIRO SETOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Éder Rodrigo Gimenes[1]

Considerações iniciais

Tendo em vista que o processo de globalização afetou não apenas o mercado econômico, mas também as demais áreas da organização das sociedades, as formas de mobilização sociais sofreram efeitos expressivos nas últimas décadas. Nesse sentido, Scheren-Warren (2012) destaca o fortalecimento de modalidades de ação coletiva, com ênfase aos movimentos sociais, ao associativismo e às organizações da sociedade civil (OSCs) ou do Terceiro Setor, de modo a enfatizar especialmente a maneira como tais modalidades têm atuado cada vez mais por meio de redes articuladas em ações dialógicas e de enfrentamento às mazelas sociais com cobrança do poder público e atuação direta, bem como no âmbito da internet, onde os contatos, trocas de conhecimento e experiências e também a organização de atividades presenciais são debatidas e organizadas.

Com a retomada da democracia no Brasil, a luta dos movimentos sociais passou a centrar-se na garantia de direitos e ampliação de conquistas, de modo que, para Gohn (2010; 2011), neste início do milênio, houve expansão das formas de ação coletiva e de pautas, com destaque aos movimentos populares que buscam a redução de carências socioeconômicas, como aqueles de lutas por moradias e outras questões urbanas, em torno de questões ambientais, nos âmbitos rural e urbano, pautados por questões identitárias, culturais, geracionais e étnico-raciais, de combate à fome e enfrentamento às condições de trabalho, dentre outros.

No que tange ao associativismo, é fato sua relevância na esfera pública, de modo que tanto autores internacionais (Habermas, 1997; Cohen, 1999) quanto nacionais (Lüchmann, 2016) apontam que cabe a tais entidades "[...] a construção, na esfera pública, da formação da opinião e da vontade, influenciando o poder político institucional" (Lüchmann, 2016, p. 46), além de se constituírem como recursos à atuação de movimentos sociais e de bases ou estruturas de mobilização aos processos políticos (McAdam, Mccarthy e Zald, 2008) e ao desenvolvimento social. Conforme Lüchmann, Almeida e Gimenes (2018), desde a redemocratização o engajamento dos brasileiros em associações tem crescido de modo semelhante à expansão populacional, o que denota a manutenção da condição de importância dessa modalidade de ação coletiva no país.

[1] Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é segundo líder do grupo de pesquisa "Cultura Política, Comportamento e Democracia" (CNPq), pesquisador do "Núcleo de Pesquisas em Participação Política" (NUPPOL) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Políticas Públicas da UEM e dos cursos de graduação EAD em Serviço Social Gestão Pública e Gestão das Organizações do Terceiro Setor no Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Contato: ergimenes@uem.br

Por fim, as OSCs configuram-se como modalidade de ação coletiva mais expressiva no Brasil na atualidade, uma vez que gozam de expressivo crescimento ao longo das três últimas décadas em todas as regiões do país e nas diversas áreas de atuação em que são classificadas: saúde, cultura e recreação, educação e pesquisa, assistência social, religião, associações patronais e profissionais, desenvolvimento e defesa de direitos e interesses e outras atividades associativas e/ou organizações da sociedade civil. Conforme os dados oficiais mais atuais disponibilizados pelo Governo Federal, por meio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), há 820.185 OSCs em funcionamento no Brasil, as quais empregam formalmente mais de 2,9 milhões de trabalhadores, concentrados majoritariamente em 10% dessas organizações que dispõem de três ou mais contratados. Dentre as demais, 7% declararam contar com um ou dois trabalhadores formalmente registrados junto ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e 83% das OSCs funcionam exclusivamente com desenvolvimento de atividades voluntárias (Lopez, 2018).

Diante de tal contexto e das experiências didático-pedagógicas relacionadas ao ensino, à extensão e à pesquisa por parte do autor deste *paper*, o objetivo desta comunicação é apresentar e discutir um relato de experiência decorrente das atividades realizadas na disciplina "Práticas profissionais para o Terceiro Setor" ministrada ao curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor em uma universidade brasileira.

Para tanto, além destas considerações iniciais, o *paper* é composto ainda por outras três seções, sendo que, na próxima, são apresentados aspectos relacionados à estrutura do referido curso de graduação, sua metodologia e perspectiva pedagógica, bem como o impacto da pesquisa cientifica baseada no diálogo entre revisão teórica e análises empíricas às modificações na matriz curricular. Em seguida, são expostos os objetos de aprendizagem utilizados na disciplina para o desenvolvimento de competências práticas e, por fim, considerações acerca do impacto e da relação entre atividades de ensino, de pesquisa e de extensão à formação profissional de gestores sociais.

Formação profissional e saberes pedagógicos: o caso do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor

O curso de Tecnologia em Gestão das Organizações do Terceiro Setor foi criado no ano de 2015 pelo então Centro Universitário de Maringá (Unicesumar), tendo como objetivo contribuir à formação de profissionais com competências e habilidades gerenciais que os tornem capazes de atuar em OSCs ou em empreendimentos sociais. Nesse sentido, em sua matriz curricular há disciplinas com conteúdos que versam sobre as mais diversas áreas das organizações, considerados aspectos teóricos e práticos como técnicas administrativas, finanças, recursos humanos, marketing, tecnologia, análise e prospecção de demandas, legislação, prática contábil, gestão de projetos, captação de recursos e gestão sustentável (Gimenes, Souza e Santiago, 2018). No primeiro semestre de 2019, o curso foi avaliado pelo Ministério da Educação (MEC) e recebeu nota máxima na avaliação sobre sua estrutura e aspectos didático-pedagógicos.

Desde 2017, atuo como docente no curso, tendo experiências em atividades como elaboração de materiais didáticos, ministração de disciplinas, coordenação do curso, orientação de

pesquisas de iniciação científica e participação em projetos de pesquisa, ensino e extensão. No segundo semestre de 2019, pouco depois da avaliação pelo MEC, assumi a coordenação do curso e fui responsável pela atualização de conteúdos de sua matriz curricular, com vistas à elaboração de competências gerais à formação de egressos e estabelecimento de habilidades específicas a ser desenvolvidas em cada disciplina (componente curricular), em atuação junto ao colegiado de docentes. Nesse sentido, a matriz modular[2] em vigência desde o início do ano letivo de 2020 é exposta no quadro 1 e as competências de formação do gestor de organizações do Terceiro Setor, distribuídas por níveis de complexidade e especificidade, constam no quadro 2.

Quadro 1. Matriz curricular do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor

Série/Módulo	**Disciplina**
1º ano/ 51	Conceitos de Administração e Ética Empresarial Empreendedorismo
1º ano/ 52	Gestão de Pessoas e Desenvolvimento de Equipes Sustentabilidade e Responsabilidade Social
1º ano/ 53	Estado, Sociedade e Movimentos Sociais Práticas Profissionais para o Terceiro Setor
1º ano/ 54	Direito e Legislação aplicada às Organizações do Terceiro Setor Planejamento Estratégico
2º ano/ 51	Gestão das Organizações e Iniciativas Sociais Análise e Prospecção de Problemas Nacionais e Locais
2º ano/ 52	Elaboração e Gestão de Projetos aplicados ao Terceiro Setor Indicadores de Resultado no Terceiro Setor
2º ano/ 53	Contabilidade e Gestão Financeira Captação de Recursos aplicados ao Terceiro Setor
2º ano/ 54	Marketing e Comunicação ao Terceiro Setor Redes, Parcerias e Cooperação

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor (Unicesumar, 2020).

[2] A estrutura modular do curso implica em entradas bimestrais de acadêmicos (novas matrículas), sendo necessário cumprir os quatro módulos referentes ao 1º ano para iniciar o 2º ano de curso. Por se tratar de modalidade específica e diferenciada de ingresso, os períodos foram denominados como 51 para a entrada no início do ano letivo em fevereiro, 52 para ingresso em abril, 53 para início em julho e 54 para outubro.

Quadro 2. Competências dos egressos do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor

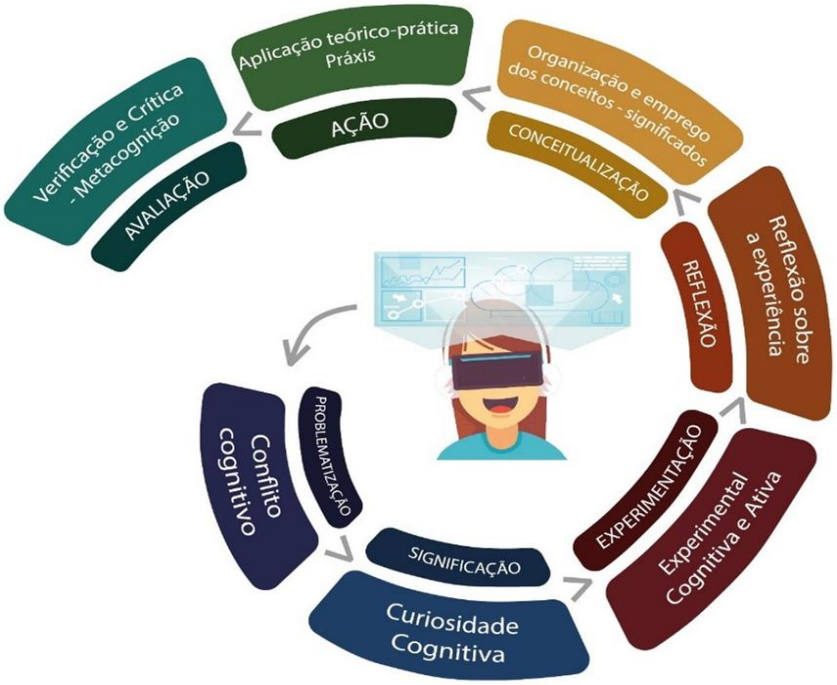
Nível	**Competência**
Fáceis (amplas)	Adquirir noções básicas de gestão, por meio do contato com temáticas gerenciais e administrativas. Suscitar práticas empreendedoras, comprometidas com a ética no âmbito da gestão social. Coordenar a gestão financeira, contábil e jurídica da organização.
Médias	Compreender o impacto de aspectos ambientais, culturais, sociais e econômicos ao funcionamento das organizações. Diagnosticar problemas sociais nos ambientes micro e macrossocial, bem como prospectar soluções. Apreender estratégias para comunicação social e captação de recursos, com observância dos objetivos de desenvolvimentos sustentável.
Difíceis (específicas)	Participar de debates intersetoriais com a finalidade de otimizar as atividades desenvolvidas no âmbito da gestão social. Elaborar projetos sustentáveis para órgãos e/ou programas, respeitados os recursos disponíveis.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor (Unicesumar, 2020).

A matriz do referido curso, com definição de competências a serem atingidas, articulou-se ainda à proposta didático-pedagógica do Núcleo de Educação a Distância da agora universidade Unicesumar, baseada na metodologia imersiva de ensino pautada pelo desenvolvimento de ciclos de aprendizagem ao longo de cada componente curricular.

A metodologia imersiva relacionada ao ciclo exposto na figura 1 contempla sete etapas relacionadas a modos de abordar conteúdos pertinentes a cada disciplina, sendo que, de modo sucinto, as etapas de problematização, significação, experimentação e reflexão estão relacionadas ao estabelecimento de conexões entre elementos do cotidiano do acadêmico e os componentes curriculares, por meio de estratégias relacionadas à utilização de casos práticos, reportagens e elementos contextuais que contribuam para despertar o interesse pelas discussões e a exposição - pelos acadêmicos - de suas percepções, vivências e conhecimento acumulado sobre os conteúdos, a fim de que percebam a importância e a necessidade da disciplina em seu processo de formação.

Figura 1. Ciclo de aprendizagem da metodologia imersiva aplicada ao curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor



Fonte: Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor (Unicesumar, 2020).

A etapa de conceitualização remete ao modelo de educação tradicional, em que se estabelecem diálogos pautados pela apresentação de conceitos, perspectivas teóricas, metodológicas e analíticas sobre os temas com a finalidade de desenvolver a visão crítica e a capacidade de exercício profissional do acadêmico, voltado à tomada de decisões e ao processo de gestão de modo mais amplo no caso do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor. Para tanto, contribuem as etapas de ação e avaliação, nas quais são propostas atividades que desafiam os acadêmicos a colocarem-se em seus futuros campos de atuação, de modo a oferecerem soluções a situações-problemas, realizarem análises conjunturais e prospectivas, tomarem decisões diante de casos hipotéticos e/ou reais e ainda se engajarem em seus ambientes profissionais por meio de atividades realizadas em campo[3].

Com a proposição de atualização de matriz, para além do olhar sobre os conteúdos de cada componente curricular e em observação à metodologia imersiva proposta por meio do ciclo de aprendizagem, foi inserida a disciplina intitulada "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor", em decorrência de *feedbacks* de projetos de ensino e mensagens reportadas por acadêmicos do curso, de resultados de projetos de extensão como o "Gesta Social" e o "Capacita OSC" (Gimenes, Souza e Santiago, 2018), de observações constantes no relatório da comissão de avaliação do curso pelo

[3] Por conta da pandemia do Covid-19, a atuação do acadêmico em campo foi suspensa, sendo substituída por outras atividades de cunho imersivo, prático e capazes de promover experiências profissionais ao acadêmico.

MEC e do projeto de pesquisa "Ações coletivas, participação institucional e políticas públicas: relações entre Estado e sociedade civil nos municípios brasileiros", o qual, sob minha coordenação teve como objetivo geral caracterizar, de maneira qualitativa, as relações estabelecidas entre atores sociais da sociedade civil, de organizações do Terceiro Setor e de demais modalidades de ações coletivas e do Estado no que tange aos processos de formulação, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas relacionadas a direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal, tendo como foco analítico a percepção dos atores que atuam nesses espaços de interação social (Gimenes, 2020). Esse projeto gerou resultados diversos, como o mapeamento do funcionamento de conselhos municipais de políticas públicas com foco na participação de membros de OSCs como representantes do segmento, de modo que a sistematização e análise decorrentes dos dados coletados por meio de triangulação permitiram inferir que tais instituições participativas são, ainda, pouco democráticas na maneira como constrangem a efetiva atuação de representantes da sociedade civil (Gimenes, 2019).

Nesse sentido, a nova disciplina foi aprovada pelo colegiado do curso com a seguinte ementa: "O gestor do Terceiro Setor como profissional de gestão: habilidades e competências. Espaços profissionais para atuação do gestor do Terceiro Setor: Estado, mercado e organizações da sociedade civil. As áreas de atuação das organizações da sociedade civil. Negócios sociais. Conselhos de políticas públicas".

Em se tratando de competências gerais, adota-se o entendimento de que correspondem aos amplos aspectos formativos ao longo do curso, de modo que múltiplas disciplinas contribuem ao estabelecimento de uma competência - por isso, temos oito competências para um curso com dezesseis disciplinas formativas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017, uma competência "[...] é definida como a mobilização de conceitos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017, p. 10).

A disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor" contribui à formação dos acadêmicos com relação a uma competência de nível médio e às duas competências de nível difícil por serem muito específicas ao campo das gestão de OSCs, quais sejam: diagnosticar problemas sociais nos ambientes micro e macrossocial, bem como prospectar soluções (média); participar de debates intersetoriais com a finalidade de otimizar as atividades desenvolvidas no âmbito da gestão social (difícil); e elaborar projetos sustentáveis para órgãos e/ou programas, respeitados os recursos disponíveis (difícil).

Já no que diz respeito às habilidades, trata-se de noções práticas pertinentes a cada componente curricular, especificamente, o que significa que representam parte da conformação do conhecimento que não é suprida ou substituída por outras disciplinas, mas complementada.

> Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (Brasil, 2017, p. 30).

Assim, no projeto político-pedagógico do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor constam quatro habilidades para a disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor", quais sejam: reconhecer o Terceiro Setor no âmbito da gestão social; analisar as áreas de atuação de organizações da sociedade civil no Brasil; identificar perspectivas de atuação formal, voluntária e/ou em parceria com o Estado e com instituições de mercado; e prospectar ações e iniciativas em negócios sociais.

Objetos de aprendizagem para desenvolvimento de competências práticas

A disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor" foi estruturada como componente curricular inovador dentro do conjunto de conteúdos e cursos de educação a distância da Unicesumar. Quando de sua composição, a instituição contava com cerca de cinquenta cursos de graduação a distância - entre bacharelados, licenciaturas e tecnólogos - e centenas de materiais didáticos compostos por livros com cinco unidades de estudos e aulas conceituais referentes às unidades, bem como exercícios de fixação compostos por questões objetivas.

O material didático da disciplina em destaque, organizado por este autor, foi elaborado de modo a contemplar a perspectiva do ciclo de aprendizagem, em atenção às necessidades de profissionalização no Terceiro Setor e conforme as competências e habilidades determinadas no projeto político-pedagógico do curso. Assim, o conteúdo foi produzido em formato inovador dentro da instituição, elaborado por seis especialistas com experiências de pesquisa e/ou atuação profissional relacionadas às OSCs, adotando um formato distinto da exposição de conteúdos em livros didáticos tradicionais: cada unidade foi produzida a partir da metodologia de escrita prática de *storytelling*, um recurso narrativo para a construção de textos e produção de conteúdos a partir da contação de histórias, que tem sido utilizado no campo da educação por permitir o estabelecimento de relações empáticas entre o professor (autor ou contador da história) e aquele que é impactado (o acadêmico, no caso) com potencial crescimento e desenvolvimento recente por conta da expansão dos processos de aprendizagem mediados por tecnologias digitais (Hack e Guedes, 2013; Valença e Tostes, 2019).

Ademais, o material didático da disciplina diferenciou-se também por não conter questões para fixação ao fim de cada unidade, já que sua provocação aos acadêmicos era a reflexão a partir do *storytelling*, e também pela ausência de sequenciamento de leitura, à exceção da primeira unidade, de modo que os conteúdos das demais unidades poderiam ser lidos de maneira complementar e conexa, porém sem encadeamento obrigatório, justamente por se tratarem de explorações de conteúdos teóricos e de *cases* de modo combinado. Cabe destacar ainda que o conteúdo do material foi composto por seis unidades e que na primeira aula conceitual - sobre as quais exponho a seguir - houve uma explicação sobre os itinerários possíveis à leitura do material.

Figura 2. Imagem de aula conceitual sobre perspectivas de leitura do conteúdo da disciplina "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor"

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação às aulas conceituais, trata-se da abordagem audiovisual de conteúdos do material didático escrito, com vistas à promoção de experiência complementar de formação aos acadêmicos a partir do reconhecimento de diferenças na absorção de conteúdo e níveis de atenção conforme a maneira como acessam os conteúdos. No caso desta disciplina, seguiu-se uma proposta ainda em estágio inicial de abordagem na universidade, de fracionamento dos conteúdos em vídeos curtos (com cerca de 10 a 15 minutos) denominados "pílulas de aprendizagem", trabalhando temas, ao invés de aulas conceituais sobre todo o conteúdo de cada unidade de material didático e duração de 50 minutos. No total, foram produzidas vinte e duas pílulas de aprendizagem.

Por se tratar de uma disciplinas com *storyttelings* conduzidos por seis docentes distintos, as referidas pílulas foram bem recebidas pelos acadêmicos, que elogiaram a exposição do material de maneira objetiva e curta, o que lhes possibilitou, conforme relatos, acessar conteúdos mesmo que diante de pequenos intervalos de tempo, além de afirmarem não ser monótono ou cansativo assistir tais vídeos, em comparação com aulas conceituais de 50 minutos.

Ainda com relação às pílulas e ao *storytelling*, destaco que os acadêmicos se manifestaram positivamente também à possibilidade de conhecerem profissionais com distintas experiências relacionadas ao Terceiro Setor, conforme explicitado nas informações relacionadas à figura a seguir.

Figura 3. Registros de pílulas conceituais da disciplina "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor"

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre os professores da disciplina, o autor deste *paper* é pesquisador sobre o Terceiro Setor há mais de 15 anos, ao passo que as professoras responsáveis pelas demais atividades têm experiências práticas de atuação: Suzie da Silva é assistente social com passagens por OSCs e participação em conselhos de políticas públicas; Márcia de Souza foi gestora de OSCs por cerca de duas décadas, primeira coordenadora do curso de graduação em Gestão das Organizações do Terceiro Setor e produziu dissertação de Mestrado com temática pertinente às relações entre as OSCs e o Estado para a conformação de políticas públicas; Francieli Prado trabalhou com consultoria para elaboração de projetos sociais e era responsável pelo programa de responsabilidade social da Unicesumar quando da elaboração do conteúdo; Solange Gil têm experiências de atuação com responsabilidade social empresarial em empresas de diferentes segmentos; e Silviane Curi atua há cerca de duas décadas como assessora de iniciativas sociais e consultora de projetos.

Além desses vídeos, foi disponibilizado também um estudo de caso, que consistiu na abordagem analítica, pelo autor deste *paper*, de uma iniciativa social desenvolvida no âmbito do curso no ano anterior: a adesão à campanha internacional "Dia de Doar", uma iniciativa social iniciada em 2012 pelo "Movimento por uma Cultura de Doação" nos Estados Unidos como contraposição ao consumismo e à valorização das compras, tornando o "ter" mais importante do que o "ser". Ao longo do estudo de caso, abordamos temas relacionados às distintas unidades do material didático de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor", como a relevância do diálogo com os conselhos de políticas públicas, a estratégia de articulação coletiva de OSCs em rede, o impacto da doação sobre a continuidade das atividades das OSCs e da qualidade de vida do público por elas atendido. A presença da professora Francieli Prado e da Irmã Terezinha Maria Pamplona, presidente da Associação Maringaense de Organizações da Sociedade Civil (AMOSC).

Figura 4. Registro do estudo de caso da disciplina "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor"

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para além dessas temáticas, foi possível ainda explorar, no estudo de caso, por ser uma disciplina ministrada pela primeira vez entre julho e agosto de 2020, a relevância da cultura de doação no contexto de pandemia, quarentena, distanciamento social, desemprego e maior dificuldade de acesso a serviços e equipamentos públicos.

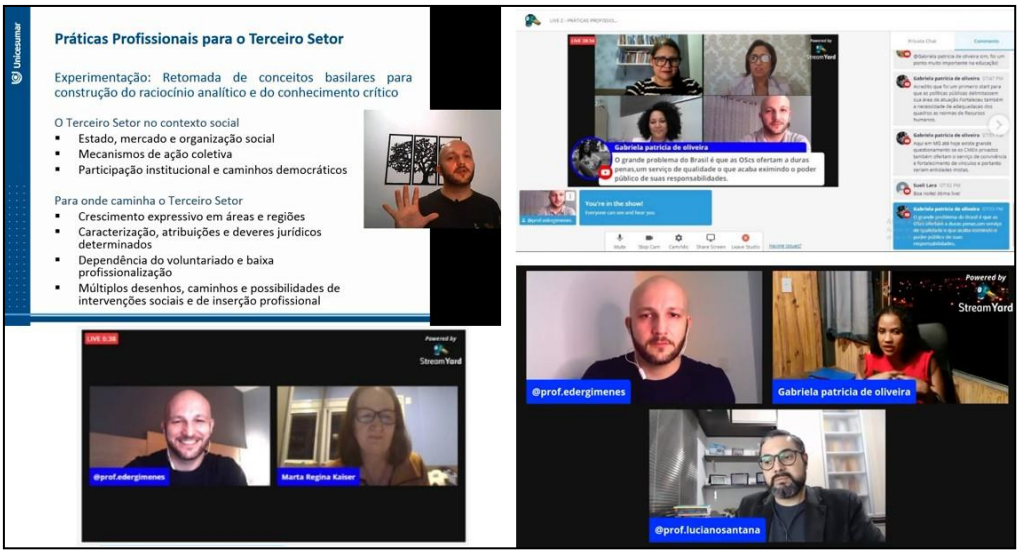
Para além desses conteúdos, a abordagem da disciplina ocorreu por meio de aulas expositivas, relacionadas à metodologia do ciclo de aprendizagem, e com aulas ao vivo com participação de convidados para tratar de temas pertinentes às práticas profissionais no âmbito das OSCs - sendo o tempo de duração de cada componente curricular de quatro semanas. Como professor responsável pela condução das aulas expositivas e ao vivo, iniciei o diálogo com os acadêmicos a partir de indagações e tensionamentos: Quais são os limites do Terceiro Setor? Como é possível a inserção profissional? Onde estão as oportunidades de trabalho e como localizá-las?

A expectativa foi incitá-los à reflexão de que a disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor" é transversal e, portanto, essencial, à condução de todo o seu curso de Gestão das Organizações do Terceiro Setor, uma vez que levanta aspectos relacionados a todos os processos gerenciais com os quais você terá contato na OSC, considerando-os na prática rotineira: gestão de pessoas, elaboração de projetos, captação de recursos, estabelecimento de redes e parcerias, confecção de peças de marketing e comunicação, relacionamento com espaços de participação e elaboração de políticas públicas etc.

Nesse sentido, a partir da relação entre cotidiano, experiências e expectativas profissionais e conhecimento acumulado, os acadêmicos se questionaram acerca de sua inserção nas OSCs e da própria interação do Terceiro Setor com a realidade social, cumprindo as primeiras quatro etapas do ciclo de aprendizagem. Com relação às demais etapas, a conceitualização ocorreu nas aulas expositivas, que versaram sobre os seguintes temas: na primeira semana de aula tratamos sobre diálogos e partilhas de vivências e práticas profissionais no Terceiro Setor, na segunda, das

dificuldades na gestão de OSCs em tempos de pandemia; na terceira, da relevância do voluntariado e do engajamento diante dos desafios contemporâneos ao Terceiro Setor; e na última, das perspectivas de inserção profissional do gestor de OSCs no mercado de trabalho.

Figura 5. Registros de aula expositiva e aulas ao vivo da disciplina "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor"



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na figura acima constam: no canto superior esquerdo um registro de aula expositiva, conduzida com auxílio de slides para apontamentos teórico-conceituais e suas interfaces com o cotidiano e elementos empíricos; no canto superior direito, bastidores da condução de diálogo com três convidadas (duas autoras de conteúdos do material, inclusive) com uso de ferramenta que permite organização da dinâmica no formato *live*; no canto inferior esquerdo, diálogo com ex-presidente de uma OSC nacionalmente reconhecida, com mais de duas décadas de experiência no Terceiro Setor e secretária de Assistência Social e Cidadania do município de Maringá; e, no canto inferior direito, diálogo com especialista em gestão de carreiras e com a acadêmica Gabriela Oliveira, que participou expondo suas experiências no campo da gestão social e o impacto do curso em sua formação, de modo a promovermos uma abordagem de *storytelling* dentro das aulas ao vivo e com protagonismo de um membro do corpo discente do curso.

As aulas ao vivo promoveram a integração entre as etapas de conceitualização, ação e avaliação do ciclo de aprendizagem, pois foram momentos de provocação à interação e de incitação aos acadêmicos para compreenderem os conteúdos da disciplina (na primeira aula ao vivo) e explorarem as potencialidades de contar com convidados nas demais aulas. Sendo assim, na segunda aula Suzie da Silva, Márcia de Souza e Maria Cristina Cunha partilharam experiências de atuação em OSCs e como representantes do segmento onde essas organizações se enquadram em conselhos de políticas públicas, ao passo que na terceira aula ao vivo contei com a participação de Marta Kaiser para tratar da importância do voluntariado e de estratégias para captação e

manutenção dessa mão-de-obra essencial ao funcionamento do Terceiro Setor e na quarta aula, além da participação já destacada da aluna Gabriela Oliveira, também esteve presente o professor Luciano Santana abordou a importância de inserção em ambientes profissionais ao currículo na atualidade, com destaque ao voluntariado como estratégia para ingresso no Terceiro Setor e como diferencial à contratação em organizações privadas.

Por fim, para além desses objetos de aprendizagem, cabe destacar ainda uma atividade prática de imersão relacionada ao ciclo de aprendizagem e à aplicação dos conteúdos por meio de ação e avaliação. Trata-se de uma atividade discursiva desenvolvida pelos acadêmicos de modo paralelo às questões objetivas e discursivas que versam sobre o conteúdo do material didático *per se*, denominada material de aplicação prática de aprendizagem (MAPA).

> O MAPA é atividade avaliativa, composta por instrumentos que possibilitam ao aluno colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas disciplinas por meio de trabalhos de pesquisa de campo, leitura e interpretação e, por exemplo. Em um contexto geral, a atividade MAPA tem como proposta permitir ao aluno vivenciar na prática os conceitos estudados em aula (Gimenes *et al*, 2019, p. 6).

O MAPA da disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor" foi proposto para promover a imersão do acadêmico na realidade local da gestão social, ou seja, por meio de uma atividade que teve como escopo a análise do funcionamento de OSCs no âmbito municipal. Para tanto, a atividade consistiu em três partes. A primeira dizia respeito a uma breve contextualização do tema da atividade com relação à conjuntura social, ampla, de modo que promovia o contato do acadêmico com as etapas iniciais do ciclo de aprendizagem, especialmente com relação à problematização, significação e reflexão.

Quadro 3. Contextualização do MAPA da disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor"

Desde o início de março, o Brasil vive um período de distanciamento social que afeta todos os tipos de atividades e de relações. A pandemia do Covid-19 (novo coronavírus) impôs o afastamento das pessoas e alterações nas relações sociais de modo geral, o que influenciou o atendimento do serviço público, as relações comerciais tanto de compra e venda quanto de prestação de serviços e também a maneira como o Terceiro Setor tem atuado. Em se tratando especificamente das organizações da sociedade civil, por um lado esse novo contexto revela o desafio de repensar possibilidades de atuação e de contato com seu público alvo, mas, por outro lado, temos assistido o aumento do número de mobilizações sociais e de atuação solidária da população, sendo que o voluntariado é um dos principais aspectos positivos deste período em que a empatia tem sido recorrente entre a população.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, foi promovido o contato dos acadêmicos com uma plataforma oficial de dados sobre OSCs, coordenada pelo IPEA, denominada Mapa das Organizações da Sociedade Civil (MapaOSC), cuja escolha partiu da interpretação de constituir-se em um objeto de aprendizagem interativo e dinâmico, no qual é possível coletar dados referentes às esferas nacional, regional, estadual/distrital e municipal sobre a quantidade de OSCs nesses territórios (de modo geral) e também de modo específico, considerando as informações disponibilizadas pelas próprias instituições. Isto posto, foi solicitada a coleta de um conjunto de informações sobre uma organização do município, de modo que, tendo realizado consultas anteriores e percebido que nem todas as OSCs cadastram todas as informações, o exercício exigiria do acadêmico atenção e

potencialmente demandaria consulta a mais de uma OSC, de modo que poderia tanto se familiarizar com a plataforma do MapaOSC quando conhecer mais sobre as organizações de seu município.

Quadro 4. Instruções para coleta de dados oficiais sobre OSCs para o MAPA da disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor"

Nesta atividade prática e imersiva, é solicitado a você, em formação para a gestão de organizações do Terceiro Setor, que se aprofunde no conhecimento acerca de como esse contexto influencia a atuação social. Para tanto, você deve realizar uma pesquisa junto a uma organização de seu município, conforme as instruções que seguem: 1. Acesse a página oficial do "Mapa das Organizações da Sociedade Civil" (MapaOSC), disponível em https://mapaosc.ipea.gov.br/, e localize as instituições em funcionamento no seu município, clicando em "Busque um perfil" e digitando o seu município. 2. Anote a quantidade de OSCs cadastradas e peça para "Visualizar por lista" os resultados. Essa opção lhe permitirá verificar dados como nome da OSC, seu CNPJ, natureza jurídica e endereço, além da possibilidade de avançar para mais informações ao clicar no botão "Detalhar". Você precisa encontrar uma OSC que apresente TODAS as informações abaixo solicitadas, então caso selecione uma que não disponha de todos os dados, deverá retornar à tela anterior e selecionar outra, até ter dados suficientes para responder aos seguintes aspectos: a. Município: b. Número de OSCs cadastradas no MapaOSC: c. Nome fantasia: d. Ano de inscrição no Cadastro de CNPJ: e. Ano de Fundação: f. Atividade Econômica (CNAE): g. Área de Atuação 1: h. Subárea: i. Total de Trabalhadores: j. Empregados:

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, a terceira parte do MAPA da disciplina consistiu no estabelecimento de contato com a OSC cujos dados foram coletados anteriormente, a fim de questionar sobre o andamento das atividades no contexto de pandemia e as modificações na atuação por conta da quarentena. Além de quatro perguntas com tal intuito, havia também instruções sobre como realizar a coleta de dados mantendo o distanciamento necessário por conta da doença.

Quadro 5. Instruções para coleta de dados junto a uma OSC para o MAPA da disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor"

3. No cadastro do MapaOSC constam informações de contato das organizações (como endereço, e-mail, telefone e/ou site), então você irá utilizar-se de uma das maneiras de contato para proceder os seguintes questionamentos: I. Como eram desenvolvidas as atividades da organização antes da pandemia? Poderia descrever qual a quantidade de pessoas atendidas, as atividades prestadas ou oferecidas, quantas pessoas trabalhavam (inclusive voluntários) e outras informações que julgar importantes? II. Em virtude da pandemia, como ficaram as atividades desenvolvidas e o público atendido? A organização está prestando algum tipo de atividade (se sim, qual)? E como está a relação com os atendidos, a sociedade e os voluntários: perguntam sobre as dificuldades, se colocam à disposição ou há houve contato? III. Qual a expectativa para o momento em que seja possível a retomada das atividades "normais"? Há previsão de campanhas para obtenção de recursos ou chamada ao voluntariado? Há proposta de ajuste nos serviços oferecidos ou algo que pensem em realizar de maneira diferente? IV. De modo resumido e para concluir a entrevista, qual a principal dificuldade que a organização enfrenta nesse momento? É uma dificuldade "nova" e relacionada à pandemia ou é uma dificuldade anterior e que persiste agora? Atenção: você deve realizar essa entrevista de modo seguro, evitando o contato físico direto com outras pessoas. Assim, deve buscar o contato por telefone, e-mail ou redes sociais e pode encaminhar as perguntas para o responsável pedindo que lhe retorne com as respostas. Se você tem vínculo com uma organização (trabalha, é voluntário/a ou assistido/a), pode realizar a entrevista nessa organização, mas ainda assim DEVE preencher TODOS os dados de caracterização solicitados no item 2.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em se tratando de resultados, a atividade obteve retorno satisfatório, com entrega da totalidade dos acadêmicos, à exceção de um MAPA. Com relação às quantidades, uma análise descritiva simples demonstrou que recebemos sessenta e dois MAPAs de acadêmicos das cinco

regiões do Brasil: um de Rondônia no região Norte; dez do Nordeste de acadêmicos da Bahia, de Pernambuco e do Ceará; quatro de unidades da federação do Centro-Oeste, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal; e de todos os estados do Sul (doze de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e do Sudeste (trinta e cinco de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo). Com relação aos municípios, foram colhidos dados de quarenta cidades, sendo realizados vinte e quatro MAPAs em capitais e trinta e oito em outros municípios.

Quanto ao conteúdo das respostas, de modo geral foi possível identificar o comprometimento dos acadêmicos com a realização da atividade, pois em muitos formulários havia, além das informações fornecidas pela OSC, algum comentários ou interpretação relacionando-o com conteúdos da disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor" e/ou com outros componentes curriculares de sua formação.

Ademais, tomando esses dados coletados como informações qualitativas pertinentes à realização de um diagnóstico social acerca das condições de gestão e funcionamento das OSCs no contexto de pandemia, foi possível constatar a multiplicidade de atividades desenvolvidas pelo Terceiro Setor no país, bem como a redução do atendimento das OSCs pesquisadas até a quase completa paralisação, o que se justifica pelo fato de que os dados foram coletados entre julho e agosto de 2020, período em que esperava-se vivermos no Brasil o maior contágio por Covid-19, o Sistema Único de Saúde e as empresas médicas ainda tateavam condições efetivas de cuidado aos pacientes e não havia nenhuma expectativa de prazo para vacinação. Assim, as respostas indicaram um expressivo trabalho social desenvolvido até o início do mês de março de 2020, ao qual se sucedeu um cenário preocupante de ausência de condições de atendimento às populações vulneráveis que eram beneficiárias dos serviços prestados pelas OSCs.

Além desses resultados, mais de 75% das OSCs demonstraram preocupação com a continuidade de seus atendimentos por conta da ausência de recebimento de recursos de doações, cujo fluxo foi reduzido abruptamente e também por conta da indefinição de planejamento para retorno às atividades com relação ao voluntariado, essencial à manutenção dos serviços. Assim, tornou-se perceptível aos acadêmicos, a partir do contato local, o impacto e da dependência do Terceiro Setor com relação ao trabalho voluntário. Por fim, dentro da condições financeira e de recursos humanos e das especificidades das atividades desenvolvidas, algumas OSCs informaram que estavam se adaptando aos protocolos sanitários para que pudessem retomar suas atividades assim que houvesse liberação, enquanto outras informaram estar prestando serviços de maneira remota por serem possíveis, ainda que com adaptações, de realização ou acompanhamento pela internet.

Considerações finais

Tendo em vista o contexto de fortalecimento das ações coletivas e de necessidade de profissionalização e construção do conhecimento no âmbito da gestão social, este *paper* objetivou apresentar e discutir um relato de experiência decorrente das atividades realizadas na disciplina "Práticas profissionais para o Terceiro Setor" ministrada ao curso de graduação em Gestão das

Organizações do Terceiro Setor em uma universidade brasileira.

Nesse sentido, primeiramente ressalto que a análise contextual sobre o curso denota a importância de atualizar as matrizes curriculares para atenderem a dispositivos legais relacionados à educação, o que culminou, neste caso em específico, no estabelecimento de competências e habilidades de formação profissional e na criação de uma disciplina com vistas à compreensão dos limites e potencialidades dos ambientes profissionais da gestão de OSCs.

Conforme evidenciado no decorrer do paper, diante de amplo conjunto de objetos, estratégias e atividades voltados à aprendizagem - material didático, pílulas de aprendizagem e estudo de caso prático, aulas expositivas e ao vivo com convidados e atividade imersiva de experienciação do funcionamento no Terceiro Setor no contexto de pandemia - é possível inferir que a disciplina de "Práticas Profissionais para o Terceiro Setor" contribui à formação de gestores de OSCs de maneira efetiva, tanto por cumprir as etapas de ciclo de aprendizagem que define a metodologia das disciplinas na universidade quanto por conta dos resultados das atividades de coleta de dados por meio do MAPA, que denotaram pontos de atenção aos futuros gestores.

Para além do impacto das estratégias didático-pedagógicas no âmbito da disciplina, é pertinente destacar ainda a relevância do desenvolvimento de competências práticas à formação profissional dos futuros gestores sociais, uma vez que, sob diversas perspectivas, a disciplina contribuiu à conformação de um diagnóstico social amplo com relação ao material didático e às aulas e especifico no que se refere ao *storytelling* e à atividade prática imersiva.

Referências

BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 22 fev. 2020.

COHEN, J. Deliberation and democratic legitimacy. (1999). In: BOHMAN, J.; REGH, W. *Deliberative democracy*: essays on reason and politics. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

GIMENES, É. R. (2019). Conselhos de políticas públicas: perspectivas sobre o funcionamento em município brasileiro de médio porte. In: IV Seminário Participação Política e Democracia: Os caminhos da democracia pós-eleições de 2018. Maringá: *Anais do IV Seminário Participação Política e Democracia*: Os caminhos da democracia pós-eleições de 2018, 336-356.

_____. (2020). *Práticas profissionais para o Terceiro Setor*. Maringá: Unicesumar.

GIMENES, É. R.; SOUZA, M. de; SANTIAGO, A. B. DE S. (2018). Gestão social e empreendedorismo social no campo das organizações da sociedade civil: desafios à conformação do campo de pesquisa e das práticas profissionais. In: MEIRELLES, D. C.; PICANÇO, F. C. de A.; PERIOTTO, T. R. C. (Orgs.). *Empreendedorismo, Inovação & Startup*. Maringá: Unicesumar, 220-252.

GIMENES, É. R.; SOUZA, M. de.; SANTIAGO, A. B. de S.; RAIMUNDO, C. M.; MATEUS, G. A. P.; CARVALHO, M. F. F.; BIAZON, V. V. (2019). Contexto de atuação das organizações da sociedade civil no Brasil: produção de conhecimento científico por meio de análises de atividades discursivas no ensino à distância. In: *25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Poços de Caldas. Anais do 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, p. 1-10.

GOHN, M. da G. (2010). *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes.

_____. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: _____ (Org.). (2011). *Movimentos sociais no início do século XXI*: antigos e novos atores sociais. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

HABERMAS, J. (1997). *Direito e democracia*: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

HACK, J. R.; GUEDES, O. (2013). Digital storytelling, educação superior e literacia digital. *Roteiro*, 38(1), 9-32.

LOPEZ, F. G. (Org.). (2018). *Perfil das Organizações da Sociedade Civil no Brasil*. Brasília: IPEA.

LÜCHMANN, L. H. H. (2016). *Associativismo e democracia: um estudo em Florianópolis*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

LÜCHMANN, L. H. H.; ALMEIDA, C. C. R.; GIMENES, É. R. (2018). Associativismo e conselhos gestores no Brasil. In: MARTELLI, C. G. G.; JARDIM, M. A. C.; GIMENES, É. R. (Orgs.). *Participação política e democracia no Brasil contemporâneo*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 207-233.

MCADAM, D.; MCCARTHY, J. D.; ZALD, M. N. (2008). Introduction: Opportunities, mobilizing structures, and framing processes – toward a synthetic, comparative perspective on social movements. In: _____. (Ed.). *Comparative perspectives on social movements*: political opportunities, mobilizing structures, and cultural framings. Cambridge: Cambridge University, 1-20.

SCHERER-WARREN, I. (2012). *Redes emancipatórias*: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: Appris.

Unicesumar. (2020). Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Tecnologia em Gestão das Organizações do Terceiro Setor. Maringá: Unicesumar.

VALENÇA, M. M.; TOSTES, A. P. B. (2019). O storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. *Carta Internacional*, 14(2), 221-243.

RELAÇÃO DA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS FAMILIARES DOS FORMANDOS DOS 3OS ANOS DO ENSINO MÉDIO DE JUIZ DE FORA COM A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALUNOS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

Laura de Melo Soares [1]
Cátia Duarte[2]

Introdução

De acordo com o Diário Oficial da União (2020), entramos em estado de calamidade pública, devido à pandemia por COVID-19. O SARS-CoV-2 paralisou o mundo, fazendo com que ocorressem mudanças no cenário global, afetando, dessa forma, a educação e a saúde de muitos brasileiros. Foi necessário manter o distanciamento social, fechar as escolas e os pontos comerciais. Com a tentativa de dar continuidade ao ano letivo de 2020, escolas públicas e privadas adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), enquanto o Congresso brasileiro aprovou um auxílio emergencial para proteger a saúde pública, contrariando o presidente, que acreditava se tratar de uma gripezinha (MARTINS, 2020).

Na história, a ciência causou muitos avanços, mas, também, retrocessos, pois determinadas postulações científicas do século XX higienizaram, literalmente, a população, matando pessoas como se fossem vírus. Estes estímulos foram justificados a partir dos trabalhos do inglês Francis Galton (1865), que, tendo como base a premissa de que o talento e o caráter poderiam ser passados geneticamente, influenciou pesquisadores a filiarem-se à ideia do desenvolvimento moral dos povos por meio de cruzamentos estratégicos. Por ter cunhado o termo eugenia (teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas), este autor foi acusado de preconceito de classe, sugerindo a eliminação de algumas raças (CONT, 2008). Tal sugestão segregou pessoas pelas condições de saúde e pelo empobrecimento intelectual, pois não bastava apenas o controle socioeconômico por parte dos governantes - era fundamental o controle sociopolítico das gerações.

Os pais de alunos de terceiros anos do EM demonstram uma mistura de sentimentos em relação ao seu futuro dos filhos (DUARTE & FERNANDES JR., 2019). Muitos têm *internet* em casa, mas não conseguem acompanhar as atividades dos filhos, percebendo, tardiamente, maior possibilidade de eles desenvolverem doenças físicas e psicológicas. Muitos não têm *internet*, e a depressão se apresenta por falta de acesso ao conhecimento (ZAJAC, 2020). Com o auxílio digital[3]

[1] Bolsista do projeto de extensão "Oficinas de danças tradicionais na escola: formação de professores para discussão da diversidade e identidade sociocultural brasileira"; Graduanda do curso de Serviço Social. E-mail: lauramelosoares08@gmail.com.
[2] Professora Titular de Educação Física do Colégio de Aplicação João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do Grupo de Pesquisa "Prática pedagógica em Educação Física". E-mail: catia.duarte@ufjf.edu.br.
[3] O Auxílio de Inclusão Digital consiste em uma bolsa cujo o valor é R$120,00 mensais com o intuito de viabilizar ao aluno a contratação de serviços que permitam o acesso à *internet* através de rede fixa ou pacote de dados. Além disso, as Universidades podem emprestar computadores no período de atividades remotas, com a tentativa de garantir o acesso as plataformas por todos os alunos. (PROAE LANÇA EDITAIS DE AUXÍLIO DIGITAL E EMERGENCIAL PARA ESTUDANTES, 2020)

fornecido pelo Governo durante a pandemia, muitos alunos estão tendo contato com a *internet* e aparelhos eletrônicos pela primeira vez, o que aumenta a curiosidade e o interesse por outras navegações online, dificultando, assim, o foco nos estudos durante o ERE.

As pesquisas de insatisfação pública (SILVA, 2020) indicam que a classe trabalhadora sofria problemas econômicos antes da pandemia; atualmente, este cenário apresentou significativa piora. Paralelamente a isso, como as famílias brasileiras têm diferentes experiências políticas, percebe-se que os residentes nos centros urbanos costumam ser de direita, e aqueles que frequentam os centros, por conta dos trabalhos ou por viverem mais afastados deste espaço, variam seus posicionamentos [políticos] (RODRIGUES *et al*, 2013). As famílias, assim, exigiram o início das atividades remotas de forma mais individual, por meio de redes sociais; além disso, também lutaram para a alteração da data do Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de forma mais coletiva, por meio de protestos sociais. Essa atitude poderia representar a classe trabalhadora, mas, no final, representou a classe dominante.

Aos poucos, pelas condições de vida, famílias e docentes perceberam que o método poderia não garantir o que os pais queriam e, sim, manter deficientes os capitais culturais para os filhos (BOURDIEU, 1998). Com a experiência, qual a relação da formação política das famílias dos formandos dos terceiros anos do Ensino Médio (EM) de escolas públicas e privadas de Juiz de Fora (JF) com a formação pedagógica dos alunos em tempos de pandemia de COVID-19? A resposta pode sinalizar o pressuposto de que há um projeto governamental para a intelectualidade juvenil brasileira e esta foi concluída sem a convicção dos pais e/ou responsáveis em questão. Para responder à questão, pretende-se analisar a formação política, sobretudo no que concerne às condições de vida e aos estímulos para o filho realizar o ERE.

Procedimentos metodológicos:

A partir de um levantamento exploratório realizado por meio de um questionário aberto aplicado por *WhatsApp*, em quatro grupos de formandos do EM de escolas públicas e privadas de JF, além de pareceres dos pais em grupos de conversa com coordenadores de turma, fez-se uma análise simples e cruzada dos conteúdos que mais perturbaram as 66 famílias.

Dos grupos, que, no total, somaram 132 estudantes – representando os seus familiares –, apenas a metade respondeu o instrumento de coleta de dados. A maioria do grupo é branca; a maioria dos pais de alunos de escolas públicas concluiu o ensino fundamental, e a maioria dos pais de alunos de escola particular concluiu o EM; 34% das famílias cujos os filhos estudam em escola pública e 28% dos filhos que estudam em escola privada se encontram em situação grave[4] de vulnerabilidade social; dos 48 alunos de escolas públicas que estavam em processo de adesão ao ERE, 2/3 tem 17 anos, estudam pela manhã, moram nos mais diversos bairros da cidade, estudam à noite; 5% dessa amostragem trabalha no contraturno e faz cursinhos pré-vestibulares pagos, e 1/3 tem média de 27 anos, estuda à noite, mora em bairros próximos das escolas; 95% desses

[4]Cabe ressaltar que o quadro de Juiz de Fora não representa a realidade brasileira, pois, pelo IBGE (2020), esse percentual é mais alto.

alunos trabalham no contraturno e não fazem cursinhos; dos 18 alunos de escola particular[5] em ERE, todos tinham 17 anos, estudam pela manhã e moram em diferentes bairros da cidade – por não trabalharem no contraturno, dispõem de tempo para os reforços oferecidos à tarde, exames de final de ano etc.

Para tanto, usou-se a técnica de análise do conteúdo de Bardin (2006), para realizar, a saber: a i) pré-análise, a ii) exploração do material e iii) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação[6]. Para aprofundar este terceiro ponto, optou-se por não apresentar os detalhamentos das etapas anteriores.

Análise dos dados

Em relação à participação das famílias em movimentos político sociais, descobriu-se que 52% dos pais de alunos de escolas públicas e aproximadamente 56% dos pais de alunos da escola particular estão ativos, enquanto os outros não tiveram tal oportunidade, antes ou durante a pandemia, para se envolver em movimentos partidários. Na atual conjuntura, os pais que compreendem as relações de poder que estruturam a sociedade e, a partir dela, a escola, quando se envolvem em movimentos políticos sociais, redefinem as finalidades de todas as estruturas (determinadas, geralmente, por organismos internacionais e produções intelectuais) que podem mudar o futuro das gerações.

O jogo de poder que se estabelece entre os discursos sociais parte de negociações, barganhas e contradições (RODRIGUES *et al*, 2013). Logo, se implementadores, formuladores, grupos de interesse e beneficiários atuarem juntos, todos se sentirão representados, e a dita minoria, que sempre é a maioria, pode reverter as demandas que não a favorecer. Tal consciência permite que haja mobilidade social horizontal e vertical. Na primeira, há uma alteração de posição dentro do grupo, provocada por fatores geracionais ou profissionais; na segunda, há uma alteração de classe que pode acontecer de forma ascendente ou descendente, segundo fatores altamente relacionados à educação dos sujeitos.

Bourdieu (1998) frisa a importância da bagagem socialmente herdada de cada indivíduo, já que certos componentes objetivos e externos ao indivíduo podem ser postos a serviço do sucesso escolar (capital econômico, o capital social, capital cultural). A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo - o capital cultural - na sua forma incorporada. Com isso, a chamada cultura geral oferece um domínio maior ou menor das informações sobre o mundo escolar e, assim, se ficar sob o controle exclusivo do jovem, poderá ficar incompleto. Tal afirmativa justifica a preocupação dos pais com o futuro dos seus filhos e a tentativa de lutar pela garantia de uma educação de qualidade.

[5] Vale frisar que as porcentagens se dão entre o grupo que não teve ensino remoto (48 alunos de escolas públicas entre si equivalendo 100%) e o que está usufruindo do modelo desde o início da pandemia (18 alunos de escola privada entre si equivalendo 100%).

[6] Consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, no qual ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Quando se relacionou a formação dos responsáveis com a adesão a movimentos político-sociais, percebeu-se que os pais dos alunos da escola particular tinham graus de escolaridade mais baixos que os de escolas públicas, conforme atesta a porcentagem a seguir: i) fundamental incompleto: aproximadamente 12%; ii) fundamental completo: aproximadamente 12% e iii) médio completo: aproximadamente 40%. Em contrapartida, 8% dos pais de estudantes da rede pública tinham médio incompleto, 28% possuíam do ensino médio completo, 8% detinham superior incompleto, 4% possuíam superior completo e, além disso, 4% tinham pós-graduação. Assim, parece que quanto maior o grau de escolaridade dos pais de alunos de escolas públicas, maior sua respectiva participação em movimentos de cunho político-social. Nesta linha, um estudo em municípios do Nordeste mostra os benefícios da participação efetiva dos pais no acompanhamento dos estudos dos filhos com movimentos políticos, sinalizando que, mesmo com limitações de escolaridade, o monitoramento do filho através de regras sugere mobilidade social (RODRIGUES *et al*, 2013).

O fato é que todo sistema de ensino depende das instituições governamentais. Se os pais não acompanham movimentos político-sociais, eles permitem que diferentes interesses determinem a educação de seus filhos. Sem concordar com o processo eugênico mundial no século passado, concorda-se que o talento pode ser hereditário; porém, quando este não existe, o indivíduo procura suplementar as qualidades em que se sente deficiente, e a sociedade precisa garantir capacidade intelectual aumentada dos líderes, bem como saúde, amor ao trabalho mental, propósito e uma ambição para alcançar sucessos na vida a partir de oportunidades culturais (GALTON, 1865).

Os pais percebem a educação como um direito fundamental do ser humano para se desenvolver individualmente, mas também desenvolver o país por meio do aumento do nível de escolaridade da população que produzirá pesquisa científica e inovação, garantindo, dessa forma, indústrias e processos mais eficientes. A evolução social, econômica e cultural acontece por meio do conhecimento e do acesso a informações, necessários para que todos compreendam melhor o mundo, a ligação entre os fatos, os problemas, os desafios e, principalmente, o papel de cada um diante deste cenário complexo. Neste sentido, o estudo tem influência direta na ascensão profissional e, consequentemente, na mobilidade social, desejada, principalmente, pelos pais de alunos de escolas públicas que não tiveram muitas oportunidades.

Sobre quem estaria qualificado a dar notícias sobre temas relacionados à saúde, 87% das famílias da escola pública e 67% da particular responderam que seriam os profissionais da saúde; 9% da escola pública e 11% da particular afirmaram que seriam entidades internacionais de saúde; 13% do grupo da escola pública revelou não saber. Evidencia-se, portanto, que a confiança dos familiares ao lerem notícias está alicerçada na especialização de cada profissional, sobretudo naqueles considerados autoridades no assunto. Quando se questionou as famílias sobre quem está autorizado a dar notícias sobre educação, um grupo de 12% de pais de escolas públicas e 11% da escola particular não soube responder. Outros 88% pais de escolas públicas e 89% de escola particular responderam que as autoridades no assunto são os profissionais qualificados da educação; e, ainda, 9% dos respondentes de escolas públicas sinalizaram, também, serem

autoridades os órgãos de Educação. Chama-se atenção para o fato de que a maioria dos pais dos dois grupos ainda tem dificuldade para compreender a importância das entidades governamentais em um período de distanciamento social, que exigiria tanto providências administrativas quanto pedagógicas; evidencia-se, também, que os responsáveis de JF ainda não relacionam as pessoas às suas representações institucionais.

Esta realidade vai ao encontro da teoria de Foucault (2008) quando critica o panoptismo (máquina que, a partir dos desejos mais diversos, fabrica efeitos homogêneos de poder) das instituições, afirmando que, por meio da linguagem, comportamento e valores, se aprisionam os sujeitos. A política que conduz tais instituições depende de uma disciplina que distribui os indivíduos no espaço, e isso acontece quando o sujeito se sente representado ou não, pois interessa o controle e as roupagens só são trocadas, permanecendo, assim, no controle. O problema é que, durante o distanciamento social, ninguém sabe ao certo como garantir o poder da verdade sobre o conhecimento, restando, então, um ganho de força com o discurso sobre a utilidade das tecnologias, por um lado, e a perda de força da sua sujeição à obediência política, por outro.

Quando se relacionou a renda familiar com a distância da escola para casa e o tipo de acesso à *internet*, constatou-se que dos alunos que utilizam apenas dados móveis, a minoria advém da rede pública, mora perto (menos de 4km) da escola e vive com menos de um salário mínimo. Destes, aproximadamente 11% moram a média distância (de 4 a 7 km) da escola e vivem com salário entre R$ 1045,00 a R$ 1800,00, enquanto 11% dos alunos da rede particular moram perto da escola e vivem com salário entre R$ 1045,00 a R$ 1800,00. Ainda, há 11% de alunos da rede particular que moram perto da escola e vivem com salário de R$ 1800,00 a R$ 2600,00. Um fato que chama a atenção é que poucos alunos dispõem apenas de dados móveis, pois a ampla maioria está em condições favoráveis de acesso às informações por banda larga, corroborando, assim, com Barreto & Bochi (2002) quando identificaram dentre seus respondentes que 66% desejava um aparelho celular, 8% tinha computador, mas 36,3% dos estudantes possuíam banda larga.

Como as famílias eram compostas, em média, por quatro pessoas, temos uma renda *per capita* de R$ 550,00 inferior à renda *per capita* da classe média tradicional da Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos da Presidência da República/ SAE, que é de R$ 641,00, bem como parece estagnada, diferentemente do governo de esquerda, que aumentava 50% a cada década (SAE, 2016). Mesmo com baixos percentuais amostrais, alunos da escola particular que vivem com o mesmo salário dos das públicas conseguem morar mais perto da instituição escolar, diminuindo outros gastos, como transporte e alimentação.

Dos familiares que possuem banda larga: a) uma porção vive com menos de um salário mínimo sendo que, desse total, apenas a minoria da rede pública mora perto dos estudos, enquanto 11% dos alunos da rede particular moram longe (mais de 7km); b) uma outra porção vive com salário entre R$ 1045,00 a R$ 1800,00, formando um grupo de 32% de escolas públicas e, aproximadamente, 17% da escola particular que moram a média distância da escola; c) uma outra porção ainda vive com salário de R$ 1800,00 a R$ 2600,00, formando um grupo de, aproximadamente, 25% de escolas públicas e, aproximadamente, 17% da escola particular que moram a média distância da escola, enquanto outros 11% da escola particular moram longe; d) vive

com salário de R$ 2600,00 a R$ 4000,00 um grupo de, aproximadamente, 19% de escolas públicas e, aproximadamente, 23% da escola particular que moram a média distância, enquanto uma minoria (aproximadamente 2%) de escolas públicas moram longe da escola; e) vive com salário de R$ 4000,00 a R$ 7000,00 uma minoria (aproximadamente 2%) de escolas públicas que moram a média distância da escola; f) de R$ 7000,00 a R$ 10000,00 uma minoria (aproximadamente 2%) de escola pública que mora perto da escola; e, g) com um salário maior que R$ 10000,00, uma minoria (aproximadamente 2%) de escola pública que também mora perto da instituição de ensino. Estes sujeitos, independentemente das condições financeiras, priorizaram as condições de acesso à *internet*, com isso, apostando que, no futuro, amenizarão a desigualdade social advinda da pandemia de COVID-19.

Com salários muito baixos ou pouco acima da média, uma minoria de escola pública mora longe da mesma, precisando de transporte público para chegar à instituição escolar. Desse grupo, o que é um complicador para uns não é para outros, como quando, por exemplo, as famílias preferem viver em condomínios seguros e destinar uma parte do salário para as viagens de vans dos seus filhos. Novamente, percebe-se que com salários mais altos, as famílias procuram viver próximas da escola, diminuindo, assim, gastos que podem ser remanejados em cursos de inglês, aulas de música, viagens de férias etc.

Como não se questionou sobre o tipo de transporte público dos estudantes, deduziu-se que esta parcela acompanha a vida dos grandes centros, com caronas familiares de casa para a escola ou vans com hora marcada. Em relação à alimentação, quando esta não é feita em casa, ela favorece o grupo social nos *fast food* do *McDonalds*, restaurantes japoneses ou comida *gourmet* (MAIA, 2019). Esses são espaços de branquitude definidos não apenas pela cor da pele que ali transitam, mas, também, por tudo que o branco representa: poder, privilégio, dinheiro e exclusividade de ocupação (idem, ibidem). A grande maioria da amostra recebe de 1 a 4 salários mínimos por mês, vivendo a uma distância da escola em que se pode optar pelo uso, ou não, de um transporte público. A partir dessa escolha, os estudantes podem ampliar os vínculos sociais por realizarem o trajeto diário com amigos de seu bairro.

Frente à análise anterior, percebe-se a dificuldade de acontecimentos de aula remota em relação aos equipamentos e aos dispositivos que os alunos têm acesso; além disso, percebeu-se que 48% advindos das escolas públicas e aproximadamente 67% da particular possuem *notebook*; aproximadamente 17% advindos das escolas públicas e 22% da particular têm *tablet* e 100% dos estudantes de ambas as escolas têm *smartphone*; ademais, aproximadamente 26% advindos das públicas e 33% da escola particular têm *desktop*; 11% dos alunos da particular têm impressora, playstation 4 e *smart TV*, assim como aproximadamente outros 9% dos alunos das públicas sinalizaram a *smart TV*. Chama atenção o interesse dos alunos pelo *smartphone* (BARRETO & BOCHI, 2002) como equipamento que os conecta com amigos, familiares, colegas de classe. Neste sentido, o equipamento pode ajudar na manutenção das atividades escolares, caso o aluno não tenha um computador.

Outro dado interessante é a disparidade de percentual entre alunos de escolas públicas e da escola particular em relação ao acesso de um *notebook* para estudar em diferentes espaços. Por fim,

com percentuais baixos de discentes que possuem acesso a *tablet* ou *desktop*, evidencia-se que a maioria tem dificuldade de se manter *online* se confinados em casa, sugerindo que as atividades escolares sejam, preferencialmente, assíncronas (ZAJAC, 2020) para não causar mais danos aos alunos da cidade.

Ao serem questionados sobre os pontos positivos do ERE, aproximadamente 57% dos alunos de escolas públicas e 11% de alunos de escola particular sinalizaram que este modelo minimiza problemas causados pela ausência de aulas presenciais. Um grupo pequeno de alunos de escolas públicas (4%) e particular (11%) evidenciou que o horário flexível colabora com esses tempos em que é um risco sair de casa. Nesse sentido, interpreta-se que os estudantes e familiares entendem que aulas assíncronas (acesso não imediato à postagem do material pelo professor) são mais interessantes que as síncronas (acesso imediato à postagem do material pelo professor), pois muitos familiares estão compartilhando os equipamentos para estudar e/ou trabalhar.

Apenas um grupo de alunos de escola particular (11%) sinalizou que aulas remotas economizam gastos com transporte, comida e vestimenta. Em contrapartida, quando os alunos de escolas públicas não sinalizam esse aspecto, evidencia-se uma falta de visibilidade de seu grupo, já que não reconhecem as dificuldades relatadas pelos seus pares nas redes sociais.

No entanto, o assustador é que, aproximadamente, 39% dos alunos de escolas públicas que querem aulas *online* daqui pra frente, como mostra o quadro anterior, não veem pontos positivos quando questionados enfaticamente sobre o modelo. Na mesma linha e com experiência de três meses de aulas, 67% dos alunos de escola particular também não veem pontos positivos acerca formato de aula, contrariando os pontos levantados por Vieira (2011) a respeito de socialização e criatividade, mas concordando com o parecer da Federação Nacional de Escolas Particulares, de que o ensino remoto emergencial garante o curso do ano letivo.

Quando questionados sobre os pontos negativos do ensino remoto emergencial, aproximadamente 61% dos alunos e familiares de escolas públicas e 77% da particular sinalizaram que a metodologia não é tão eficiente como a do ensino presencial. Como afirma Behar (2020), os alunos comunicaram que o ERE precisa de um currículo próprio para desenvolver as competências dos estudantes. Essas competências indicam superação da falta de concentração que, aproximadamente, 22% de alunos e de pais das públicas e, aproximadamente, 56% da particular evidenciaram, além do aprender autônomo que, aproximadamente, 13% dos alunos das públicas e 11% dos alunos da particular também comentaram. Por outro lado, os que conseguem se adaptar ficam muito tempo nas atividades em ambientes que não são próprios para realização dos estudos, podendo estar expostos a sérios problemas físicos (DUARTE & FERNANDES Jr., 2019).

Enquanto 48% dos alunos das escolas públicas reclamam que muitos colegas podem não ter acesso à *internet* com qualidade, apenas 11% dos alunos da particular reconhecem este problema. Na mesma linha, um percentual pequeno de ambas as escolas evidenciou que outros alunos podem não ter espaço e material adequados para estudar, tal qual frisa Zan & Krawczyk (2020) quando justificam que essas mazelas adoecem os familiares e agravam as condições econômicas de sobrevivência, em decorrência da perda do trabalho que o adoecimento traz.

Aproximadamente, 9% de alunos e familiares de escolas públicas e 22% da particular reclamaram de desmotivação e tristeza neste momento; além disso, um grupo de 4% das públicas e 11% da particular sinalizou ansiedade; outro grupo de 4% das públicas e de 11% da particular comentou problemas com sono. Esta realidade figura o que Polanczyk (2020) vem tentando evitar quando dá entrevistas afirmando que os cérebros [dos estudantes] compreendem a pandemia por meio de informações, emoções de seus pais e outros adultos significativos, além das mudanças da rotina e do ambiente ao longo do tempo. Para o psicólogo, esta realidade gera pensamentos que levam ao estresse de forma direta (medo, insegurança) ou indireta (irritação, insônia). Se os pais não acolhem seus filhos no início do processo, o desamparo pode persistir e se instalar permanentemente.

Ao compreender o trabalho pedagógico escolar e suas relações entre as classes sociais, Bourdieu (1998) corrobora com a reflexão de que não há transmissão de conhecimento de forma neutra, mas, ao contrário, há reprodução e legitimação do capital cultural das classes dominantes. Este momento, definitivamente, incomoda os professores comprometidos com a educação da classe trabalhadora.

Em relação à consciência dos familiares e alunos sobre tais grupos e a escolha de ensino presencial, 20% da escola pública sinalizou que todos estavam correndo os mesmos riscos. Aproximadamente 14% de escolas públicas e 55% dos alunos da particular reconhecem que aqueles que tiverem facilidade em aprender, dominarem as tecnologias e não precisarem trabalhar lidarão melhor com aulas a distância. Todavia, a maioria dos estudantes não possui essas capacidades; por isso, a modalidade presencial ainda é a mais indicada (ZAJAC, 2020).

No intuito de perceber os contrapontos do momento, para alcançar seus sonhos profissionais, as famílias registram a importância da educação, tornando a escola uma instituição de referência na formação humana. De acordo com Foucault (2008), a população, por meio do sujeito, mostra suas aspirações, consciente daquilo que se quer, mas inconsciente daquilo que é da alçada da instituição. Além disso, segundo Bourdieu (1998), a sociedade entende que a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que funcionasse como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar, assim como propiciaria um melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. O problema é que os sonhos dependem de certas avaliações para se concretizarem, e estas vão além de uma simples verificação de aprendizagem porque cobram estilos de fala, escrita e comportamentos, que, por sua vez, são dependentes de certos valores familiares. Nesta lógica, os participantes confirmaram que seus sonhos profissionais se relacionam a vários movimentos e contextos que estão fora de seu alcance: futuro do ENEM, manutenção da desigualdade social, descaso governamental, falta de projeto unificado entre as escolas.

Conclusão

A partir das categorias mais enfatizadas pelos alunos e alunas, pode-se inferir:

1. A participação ativa dos pais em movimentos políticos e/ou sociais está diretamente associada ao grau de escolaridade; porém, foi possível constatar que aqueles que se

envolveram em movimentos sociais para exigir medidas de saúde e educação dos governos não foram os que mais questionaram a segurança pública e o ERE durante a pandemia;

2. Embora, em um primeiro momento, as condições estruturais de vida dos pesquisados não fosse grave e fosse acima da média brasileira, com o tempo, os atrasos nas entregas das tarefas indicaram que havia problemas financeiros nas famílias e, com isso, um alerta sobre as condições dos equipamentos e *internet* para manter os filhos estudando foi identificado;
3. Mesmo os familiares e os alunos identificando mais pontos negativos do que positivos sobre o ERE e afirmando que poucos seriam prejudicados com o método por falta de estrutura residencial, todos preferiram esta forma de estudo durante a pandemia, iniciando os questionamentos sobre os transtornos psicológicos e as deficiências do modelo no decorrer do processo.

De acordo com as inferências, é possível observar que a educação de hoje refletirá nas estruturas familiares do amanhã. A participação dos pais em movimentos políticos e/ou sociais ainda é baixa para compreender as demandas governamentais no início de suas artimanhas. Concorda-se com Mathias & Torres (2020) sobre estarmos vivendo uma política nacional de extermínio com a visão simplista de que tudo está sob controle, se os pais trabalharem e os filhos estudarem. Enquanto, em março, líderes mundiais foram à TV anunciar o *lockdown* (distanciamento social com bloqueio total das pessoas pelas ruas), no Brasil, sem fontes científicas que dessem conta dos discursos do presidente, havia a disseminação da falsa narrativa de que a imunidade de rebanho[7] salvaria a pátria. Agravando a situação, o presidente tentou cortar o bolsa família e propôs a maior taxa do mundo de tributação sob os mais pobres (BRASIL PODERÁ SER O PRIMEIRO NO MUNDO EM TAXAÇÃO DE GRANDES POBREZAS, 2020) com total apoio do BBB[8], que, hoje, representa o maior número de deputados e senadores do Congresso.

Por outra perspectiva, concorda-se com Zajac (2020), pois é difícil estimular um filho a estudar se a família não tem condições de comprar computador, pacote de *internet* e manter a comida na mesa frente ao aumento do desemprego. De acordo com a pesquisa do INESC (2020), há um plano que contraria critérios de desempenho para recebimento de mais recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Por medida e portaria, o governo flexibiliza a carga horária escolar, além de pressionar a população a voltar às aulas presenciais, deixando evidente que a segurança e a saúde dos alunos não é uma prioridade. O ERE aparece para acalmar ânimos, no intuito de fazer a

[7] Essa expressão tem sido utilizada pelo presidente do Brasil, remetendo ao surgimento da vacina, quando ordenhadores ingleses testaram prevenir a varíola bovina em suas aldeias raspando as tetas das vacas doentes e colocando essas peles nos próprios braços e pernas. Com tal procedimento, houve imunização e estas pessoas não morreram no século XIX. A partir disso, criou-se a ideia de que a população precisa adquirir a doença para se imunizar; no entanto, segundo Leventi (2020) não há imunidade por rebanho, tendo em vista que o vírus COVID-19 pode contaminar, novamente, a pessoa após três meses.

[8] BBB ou bancada do boi, bíblia e bala se refere aos grupos ruralistas, evangélicos e de segurança pública que dominam a representatividade na Câmara e no Senado (KADANUS, 2018) em Brasília.

população se voltar contra o mesmo, em uma disputa de poder que cria a ilusão de que as famílias são ouvidas e assistidas.

Por mais que se democratize o acesso ao ensino, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais, e as hierarquias internas ao sistema educativo (BOURDIEU, 1998), confirmando o pressuposto de que há um projeto governamental para a intelectualidade juvenil brasileira, e esta não foi discutida com os pais dos formandos do EM em questão, exatamente para que muitos trabalhadores não percebessem em que acarretaria o ERE a longo prazo.

O texto colabora com os professores que estão realizando ERE, com gestores escolares, acadêmicos e graduandos interessados em pesquisar o tema, profissionais da saúde que lidam com tal faixa etária, e, por fim, com os próprios familiares de alunos de escolas públicas e privadas que vêm se manifestando nas redes sociais. Esta reflexão científica precisa ser socializada, a amostra ampliada e as desvantagens – ênfase na percepção do sujeito e pouco aprofundamento das questões, citadas por Gil (2009), superadas com novos aportes teórico-metodológicos, tanto na própria cidade como em outros locais. Com isso, aconselha-se que, nos próximos estudos, seja realizada uma conversa com os pais de escolas públicas e privadas, com o intuito de entender as consequências dessa escolha de ensino durante a pandemia.

Referências

BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

BARRETO, F. (2002). *Mercados pouco explorados: descobrindo a classe C*. The Boston Consulting Group. http://www.bcg.com.

BEHAR, P. (2020). *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Ufrg. https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/.

BORDIEU, P. (1998). *Escritos de educação*. Vozes.

BRASIL. (2020). *Decreto Legislativo n° 6 de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020*. Brasília: Diário Oficial. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm.

BRASIL. (2020). P*ortaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19*. Brasília: Diário Oficial. http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376.

DEL CONT, V. (2008). Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia*, *6*(2), 201-218. https://doi.org/10.1590/S1678-31662008000200004.

DUARTE, C., & FERNANDES Jr, J. (2019). Técnicas de concentração, relaxamento e autoconsciência na escola pública: as experiências extracurriculares que colaboram com um currículo intercultural no ensino médio. *Movimento Revista De Educação*, (11), 236-249. https://doi.org/10.22409/mov.v0i11.32890.

CÁTIA, D., SEGURO, E., FERNANDES JÚNIOR, J., DE MELO SOARES, L., BRUGGER, R., & LIMA, S. (2020). *O direito ao corpo social total dos alunos dos terceiros anos do ensino médio de escolas públicas de Juiz de Fora X Projeto Governamental para saúde e educação em tempos de Pandemia.* https://drive.google.com/file/d/1i5aqwRt6xxgLFvIR_DJyKbzQgdd7SM3_/view?usp=sharing.

FOUCAULT, M. (2008). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (35th ed.). Vozes.

GALTON, F. (1865). Hereditary talent and character. *Macmillan's Magazine*, *12*, 157-166/318-327. http://galton.org/essays/1860-1869/galton-1865-macmillan-hereditary-talent.html.

GIL, A. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* (6th ed.). Atlas.

IBGE. (2019). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf.

INESC. (2020). *O Brasil com baixa imunidade: Balanço do Orçamento Geral da União*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos. https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Balanco-OGU-Inesc.pdf.

KADANUS, K. (2020). Bancada Evangélica é a terceira maior do Congresso e atua em bloco. *Gazeta do Povo*. https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/eleicoes-2018/bancada-evangelica-e-a-terceira-maior-do-congresso-e-atua-em-bloco-3fipxwil0cmqqw7mgx6js3982/.

LEVENTI, A. (2020). Segunda onda de Covid está perto, alerta cientista do Inpa. *D24am*. https://d24am.com/amazonas/segunda-onda-de-covid-esta-perto-alerta-cientista-do-inpa/.

MAIA, S. (2019). Espaço de branquitude: segregação racial entre as classes médias em Salvador. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais, 9*(1), 253-282. doi:https://doi.org/10.5902/2236672536942.

MARTINS, H. (2020). Bolsonaro crítica "histeria" com coronavírus: "Devemos voltar à normalidade". *Estado de Minas*. https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/03/24/interna_politica,1132126/bolsonaro-critica-histeria-com-gripezinha-do-coronavirus.shtml.

MATHIAS, M., & TORRES, R. (2021). A possível eugenia bolsonarista. *Outraspalavras*. https://outraspalavras.net/outrasaude/a-eugenia-bolsonarista/.

Polanczyk, G. (2020). O custo da pandemia sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. *Jornal da USP*. https://jornal.usp.br/artigos/o-custo-da-pandemia-sobre-a-saude-mental-de-criancas-e-adolescentes/?fbclid=IwAR3YHSEXlNXa_a-lowyTf1c80t727eDSiT5fvj49PIljx7YDsHkXcm74Khg.

Proae lança editais de auxílios digital e emergencial para estudantes. (2020). UFJF. https://www2.ufjf.br/noticias/2020/08/14/proae-lanca-editais-de-auxilios-digital-e-emergencial-para-estudantes/#:~:text=Aux%C3%ADlio%20Digital%20Gradua%C3%A7%C3%A3o,-O%20Edital%20n%C2%BA&text=O%20Aux%C3%ADlio%20de%20Inclus%C3%A3o%20Digital,fixa%20ou%20pacote%20de%20dados.

RODRIGUES, C., SILVA, D. M. F. , & VIEIRA DE SOUZA, G. (2013). Apontamentos sobre a relação família e escola no contexto da educação pública em municípios do Nordeste. Estudos De Sociologia, 1, 19. https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235534/28511.

Sae: renda da classe média cresce em 50% em 10 anos. (2016). Isto é. https://www.istoedinheiro.com.br/noticias/economia/20130805/sae-renda-classe-media-cresce-anos/133005.

SILVA, J. (2020). Bolsonaro tem reprovação de 50% e aprovação de 27% na gestão da crise do coronavírus, diz Datafolha. *G1*. https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/29/bolsonaro-tem-reprovacao-de-50percent-e-aprovacao-de-27percent-na-gestao-da-crise-do-coronavirus-diz-datafolha.ghtml.

Tv Gnn. (2020). *Brasil poderá ser o primeiro no mundo em taxação de grandes pobrezas* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=6qymI6w7cAw.

VIEIRA, R. (2011). O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. *Revista Brasileira De Aprendizagem Aberta E A Distância*, *10*. http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/233/111.

ZAJAC, D. (2020). E*nsino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravo ao Direito à Educação e outros impasses*. PROEC, UFBA. http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/.

ZAN, D., & KRAWCZYK, N. (2020). *Educação e Juventude sob Fortes Ameaças*. Anped. http://ttp://www.anped.org.br/news/educacao-e-juventude-sob-fortes-ameacas-colaboracao-de-texto-por-dirce-zan-unicamp-gt-03-nora.

Eixo Temático

Práticas de Educação Especial e Inclusiva

EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UM MAPEAMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA SURDOS/MUDOS DE 2015 A 2020

Fátima Aparecida Kian[1]
Luís Delcides Rodrigues da Silva[2]

Introdução

Por ser um espaço social, a escola possui regras de comportamento definidas e possui a incumbência de compreender a constituição humana da diversidade. Ao aceitar e compreender o outro como extensão de si mesmo, há uma convivência respeitosa entre os diferentes.

Ao se colocar como um microcosmo da vida em sociedade, o aluno, conforme seu aprendizado, quebrará possíveis paradigmas de um mundo fragmentado pelas conhecidas díades: bom/mau, capaz/ incapaz, rico/pobre e vencedor/perdedor.

Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), expostos no Censo Demográfico realizado em 2020, apenas 5% da população brasileira possui dificuldades para ouvir. Logo, o referido documento não aponta a quantidade de surdos/mudos.

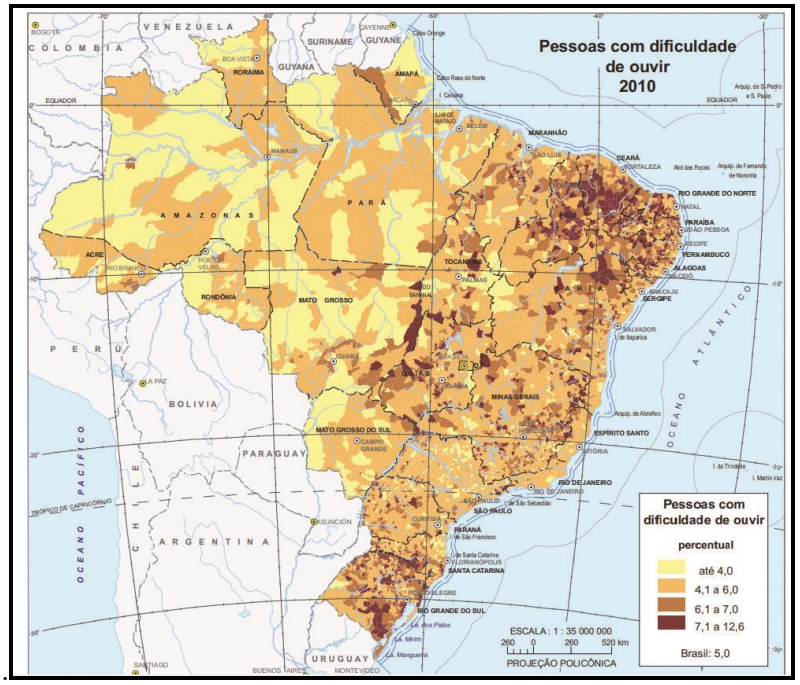


Figura 10- Perfil Socioeconômico da População (IBGE, 2013) Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap8_pt1.pdf

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do ABC (UFABC), e-mail: fatima.kian@ufabc.edu.br
[2] Graduando em Direito pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Jornalista. e-mail : luisdelcides@gmail.com

Ao verificar os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), também elaborada pelo IBGE, considera a pessoa com deficiência auditiva quem tinha surdez nos dois aparelhos auditivos surdez em um ouvido e audição reduzida no outro ou em ambos as orelhas.

Conforme o gráfico abaixo, a proporção de pessoas nascidas com a deficiência auditiva e proporção de pessoas com a mencionada claudicância por doença ou acidente, na população total, de acordo com as grandes regiões:

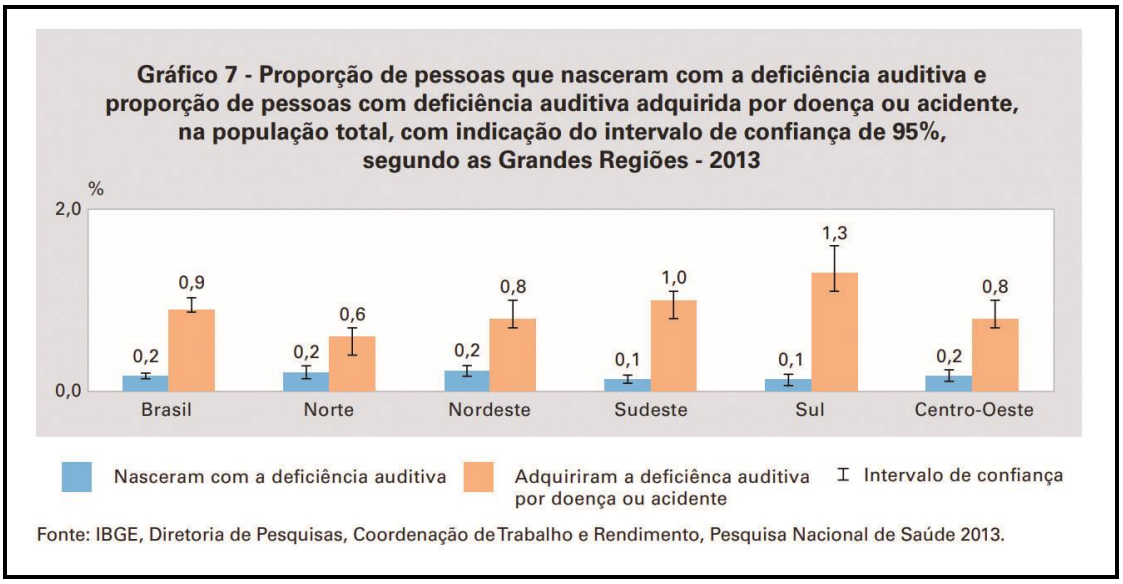


Figura 11- Gráfico de Proporção de Pessoas que nasceram com a deficiência ou adquiriram esta por acidente ou doença (IBGE, Diretoria de Pesquisa, 2013) - Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94522.pdf

Esta pesquisa tem o objetivo de a apresentar dois casos de material didático para surdos/mudos entre os anos 2015 a 2020 e os seus resultados mediante o uso desses recursos para o aprendizado desse grupo especial.

Para isso, a pesquisa será pelo método qualitativo, por meio da análise de dois trabalhos: A dissertação de Orleinilson Agostinho Rodrigues, na abordagem do uso dos recursos didáticos utilizados por professores de ensino médio e o Estudo do Pensamento Geométrico por alunos surdos, de Henrique Arnoldo Júnior, ao tratar sobre o uso do Multiplano[3] para o ensino da geometria para alunos surdos.

A presente pesquisa apresentará a possibilidade de interação entre surdos e ouvintes e como a aproximação humana é importante para o aprendizado dos especiais. E quais recursos didáticos para a facilitação da compreensão e o quanto estes são importantes para o desenvolvimento mental desses alunos.

[3] Trata-se de um aprimoramento do Geoplano – uma placa q quadrada de madeira com pregos e estes formam uma malha. O uso de elásticos permite a construção de figuras geométricas. (ARNOLDO JÚNIOR, 2010, p. 73).

A inclusão educacional do estudante surdo

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira da Inclusão, em seu artigo 1º tem a finalidade de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência ao concentrar seus esforços na sua inclusão social e cidadania.

Há muitos avanços na educação inclusiva, especialmente na ambiência escolar. Não basta apenas conhecer um pouco da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) é necessária a prática da alteridade, principalmente na busca de formas para a mediação do conhecimento inclusivo desses estudantes.

Para esta integração há a necessidade da utilização de três elementos: domínio das Libras, conhecimento matemático e uma metodologia apropriada. E as práticas na linguagem de sinais influenciam as ações e na conjugação entre expressões e gestos, há um aproveitamento dos docentes nesta prática de ensino (PINHEIRO, *et.al.*, 2020, p.5).

Para Pinheiro *et.al.* (2005, p. 7):

> A abordagem da resolução de problemas como metodologia, à princípio, pode ser compreendida como uma mera prescrição de métodos a serem desenvolvidos na aula, visando ao sucesso da aprendizagem. Entretanto, cada sala de aula é formada por uma heterogeneidade de estudantes e cada professor é único em suas experiências, saberes e crenças, assim, os resultados do desenvolvimento dessa perspectiva não podem ser os mesmos, nem a própria abordagem é a solução para todos os problemas do ensino. O professor deve ter autonomia teórica para refletir o que lhe é mais adequado utilizar na sua atuação (p.5).

Lousa, Giz e Livro Didático

Conforme descrito por Batista (2016, p. 64), entre o período de janeiro 2015 a dezembro de 2016, com alunos surdos matriculados, foram realizadas observações em uma Escola de Ensino Médio Urbana localizada no município de Cruzeiro do Sul, no Estado do Acre.

Foram feitas observações nos períodos matutino e vespertino, sempre reputando os horários estabelecidos de matemática organizados pela equipe pedagógica da instituição. A escolha para fazer as observações foi sem o conhecimento dos professores, algumas foram observadas de forma sequencial e outras não para permitir a reserva dos espaços pelos docentes sem estes perceberem a aplicabilidade do estudo (BATISTA, 2016, p. 65).

Ao fazer as análises das sequências didáticas arquivadas na coordenação da escola de 2015, Batista (2016, p. 66) foram verificadas reuniões quinzenais e reunião da docência em um turno para planejamento de aulas ao elaborar uma sequência para ser ministrada nos turnos matutino e vespertino. Detalhe para o Programa Especial de Ensino Médio (PEEM), oferecido no período noturno.

Assim, descreve Batista (2016, p.p.66-67):

> Na compreensão da realidade dos alunos surdos e com deficiência auditiva em sala de aula, foram feitas observações na aula do 3º ano no horário das 9horas e 45minutos as 10horas e 35 minutos, onde estuda um aluno com surdez S3. O conteúdo apresentado foi a equação da reta e o professor corrigiu as questões referente ao livro didático com voz elevada. Os recursos utilizados foram o livro, giz e quadro de giz. Quanto ao manuseio do quadro de giz, foi observado que as questões escritas não eram enumeradas, sendo apresentadas de forma oral. Foi constatado também que não havia preocupação de apagar as questões escritas e corrigidas, deixando o quadro de giz cheio de informações. Foi percebido também que o professor, quando falava, olhava constantemente para o quadro de giz. Agindo dessa forma, não permitia que o aluno surdo realizasse o acompanhamento da explicação.
> A intérprete, por sua vez, deixava o professor regente explicar o conteúdo e depois ia para o quadro de giz para explicar novamente a resolução da questão do seu modo. Fazia isso de forma particular, pois o professor não acompanhava o aluno surdo com certa atenção. Todavia é necessário comentar que o professor apresentava relacionamento muito bom com os alunos da referida sala. Quanto ao relacionamento do professor com o aluno surdo, este é tratado como os demais. O professor não se preocupa em falar para o aluno surdo de forma que ele possa fazer leitura labial. Não apresenta uma letra legível e não usa o quadro de giz de forma adequada, pois escreve em todos os lugares sem apresentar organização; usa demais à oralidade, deixando a intérprete responsável em promover a comunicação dele com o aluno surdo. Quanto à posição em sala de aula o aluno surdo, ele assenta-se na primeira cadeira da segunda fila, sendo a primeira a mais próxima da porta da sala de aula. Sua intérprete senta ao seu lado esquerdo, um pouco a sua frente.

Para tal é necessário desencadear a atividade operativa dos alunos, onde estes agem sobre os objetos ao transformá-los e operacionaliza-los mentalmente. Também é preciso aparelhar o professor, com os seus conhecimentos e a escola, com estrutura de recursos humanos, física e uma metodologia adequada e direcionada aos estudantes surdos/mudos.

Aluno com deficiência auditiva (DA1)

Em 22 de dezembro de 2015, conforme o relato de Batista (2016, p.68) foi observada a aula de matemática do período vespertino e nesta turma há um aluno com deficiência auditiva (DA1). Como este estudante tem dificuldade de escuta, há o auxílio de uma pessoa para acompanhar.

O aluno não gosta de olhar para as expressões do professor, mas gosta de matemática. Após o docente receber os trabalhos, iniciou a explicação do conteúdo "Divisão de Polinômios", ao utilizar o método da chave; copiou os termos da divisão, destacou o dividendo, o divisor, o quociente e o resto. Também transcreveu uma questão para destacar como acontece a divisão de polinômios. Os recursos utilizados foram apenas o quadro de giz, giz e as anotações pessoais (BATISTA, 2016, p. 68).

O observado conforme Batista (2016, p. 69) é a comunicabilidade do professor, sem perceber que havia um aluno especial e este precisava de uma atenção maior deste. Logo, não houve uma apresentação dos grupos de trabalho pelo motivo da ausência de organização por parte dos estudantes para as apresentações e o docente apresentou de forma resumida os conteúdos no quadro de giz.

O segundo relato aconteceu em 30 de dezembro de 2015, quanto o professor, ao lecionar para um aluno surdo (SB), avalia o ensino-aprendizagem deste aluno e verificou qual aprendizado este constrói. (BATISTA, 2016, p.71).

Outro exemplo foi o que aconteceu em 04 de janeiro de 2016, onde o aluno Surdo apenas se preocupou em copiar a matéria. E a matemática, por se apresentar em uma natureza formalizada, o aluno surdo sente-se impelido em apenas copiar. E ao utilizar o ensinamento de Miranda e Miranda (2011, p.41) a leitura deve ser melhor trabalhada com este aluno.

Falta a percepção do docente em perceber qual é o sujeito está na sala de aula, quais são as suas necessidades e esta inserção do estudante surdo na sala de aula precisa ser feita com cuidados para a garantia de seu acesso aos conhecimentos. Também sejam respeitados as suas condições linguísticas e seu modo de funcionamento social.

O terceiro relato, conforme Batista (2016, p. 73) em 5 de janeiro de 2016, o professor fez a revisão do conteúdo de matrizes, resolveu a primeira questão no quadro de giz, em boa entonação de voz. A interprete fazia acompanhamento e promovia a comunicação com o surdo e, em seguida o docente explicou o segundo exercício e se direcionou ao aluno especial, com gestos para facilitar a resolução do exercício.

Batista (2016, p.75), conclui:

> Fazendo análise das observações do período de 11 a 20 de janeiro de 2016, percebeu-se que falta à escola um currículo organizado a partir da perspectiva viso-espacial que venha ao encontro da cultura visual surda. O uso excessivo, por parte dos professores, de quadro de giz e do livro didático, apesar de serem recursos didáticos visuais, está orientado de maneira que não permite a compreensão do conteúdo de forma detalhada pelo aluno surdo, levando em conta o sentido da visão. Andreis-Witkoski (2014, p. 43) aponta uma visão simplista e desqualificada em relação ao uso de recursos didáticos visuais, não os concebendo como elementos reais de otimização dos processos de aprendizagem dos alunos surdos.

Para o aprendizado é necessário que o professor conheça e saiba utilizar corretamente os recursos didáticos. É preciso usar uma explanação melhor dos conteúdos, especialmente em melhorar a comunicabilidade com os alunos surdos/mudos. Falta uma melhor interação entre a voz e a escrita, o gestual como uma forma de atrair o estudante especial e daí melhorar a sua percepção.

Um outro aspecto, explanado por Batista (2016, p.78):

> Outro aspecto que cabe salientar é a grafia do professor. Se o quadro de giz for o principal material a ser utilizado na transcrição e explicação do conteúdo, esse

> recurso didático é, por consequência, afetado por uma escrita ilegível por parte do docente. Essa grafia do professor, então, deve ser legível, para que todos os alunos possam acompanhar o andamento da aula; escrita de forma organizada sempre na horizontal e do mesmo tamanho. Assim, tomando essas precauções, todos os alunos têm a oportunidade de acompanhar a aula nas suas potencialidades; a interação entre o professor e os alunos por meio do quadro de giz acontece e o aluno surdo tem a oportunidade, por meio da visão e auxílio do intérprete, professor e demais colegas, de compreender o que está sendo transmitido pelo professor no quadro de giz.

É necessário utilizar melhor os materiais didáticos dispostos na sala de aula e os livros didáticos, servem como elementos norteadores. Mas o professor, precisa ser um facilitador de conhecimentos, um veículo ao oferecer significado aos conteúdos ministrados.
Nota -se um certo desconforto por parte dos alunos/surdos ao compreender a explicação da matéria pelos professores conforme descreve Batista (2016, p. 80). Mesmo com a ajuda do interprete, há uma certa insegurança e esta não pode ser identificada.

Multiplano como recurso de aprendizado

A princípio, conforme a descrição de Arnoldo Jr (2010, p. 74) o Multiplano é um aprimoramento do Geoplano. Por ser um dispositivo feito de plástico, pode apresentar-se na forma retangular e circular e acompanhado de diversas peças móveis.

Com dois compartimentos, o estojo possui um superior para as hastes, parábola, reta, barras de estatística, pinos de superfície esférica e plana, elásticos e as bases de operações matemáticas e outro inferior reservado para os pinos identificados em braile.

As suas bases são utilizadas para a realização de operações, semelhantes em métodos antigos, como os números romanos e o sorobã. Já as barras são empregadas nas construções de gráficos estatísticos.

O Multiplano desperta a curiosidade do aluno e o professor pode trabalhar de várias formas com este recurso. Ao tomar como referências, os conceitos de signos citados por Pierce (2002, p. 47), onde o signo pode representar um objeto e referenciar-se a ele, por meio desse conceito, emergiu a ideia do uso do Multiplano como recurso didático para combinar o conteúdo matemático com a linguagem de sinais.

Conforme o relato de Arnoldo Jr. (2010, p.102) foi feita uma pesquisa de campo a partir dos dados etnográficos obtidos. Foi feito contato com as escolas, depois com o fabricante do Multiplano, a apresentação do conteúdo do multiplano para trabalhar com os alunos.

Em seguida, foi elaborada uma metodologia para o uso da ferramenta. Primeiramente, este foi utilizado como brinquedo, principalmente ao introduzir as primeiras formas geométricas: “quadrado” e “retângulo”. Depois foram aplicados exercícios e testes com o uso do Multiplano. Na sequencia foram aplicados os recursos do instrumento e principalmente o uso dos pinos para representar a unidade de área dessas figuras (ARNOLDO JR, 2010, p. 106).

A aplicabilidade do uso do Multiplano para Arnoldo Jr. (2010, p. 106) torna-se existente na capacidade de reflexão e argumentação desses alunos. Essa argumentação ocorre durante a pesquisa, encontros e diálogos e por meio das dúvidas os alunos podem desenvolver níveis superiores de pensamentos e pesquisam o seu próprio conhecimento.

O Multiplano, juntamente com a Unidade de Aprendizagem (UA), ajuda através da elaboração de sinais e palavras o surdo/mudo compreender por meio de objetos e desenhos rumo as imagens mentais. Quanto o aluno consegue associar um objeto ao seu desenho, significa que formou uma representação mental. E a UA ajudou o aluno compreender o pensamento geométrico, especialmente pela formação de imagens mentais (ARNOLDO JR, 2010, p. 108).

Há a necessidade de um diálogo entre aluno e professor para a adaptação do uso do Multiplano, com o uso dos livros didáticos e juntamente com uma Unidade de Aprendizagem adaptou-se ao contexto do ensino. Todo esse ferramental ajudou a desvelar os diferentes tempos de aprendizagem de cada sujeito.

Conclusões Finais

Conclui-se sobre os avanços na educação inclusiva, especialmente na ambiência escolar. Ao considerá-los, especialmente na ambiência escolar, é insuficiente o conhecimento da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras). Portanto, há a necessidade da prática da alteridade, principalmente na busca de formas para a mediação do conhecimento inclusivo desses estudantes.

Com isso, é necessário desencadear a atividade operativa dos alunos, onde estes agem sobre os objetos ao transformá-los e operacionaliza-los mentalmente. É preciso considerar aprovisionar o professor, com os seus conhecimentos e a escola, com estrutura de recursos humanos, física e uma metodologia adequada e direcionada aos estudantes surdos/mudos.

Portanto, falta a percepção do docente em perceber o sujeito presente na sala de aula. Quais são as suas necessidades e esta inserção do estudante surdo na sala de aula precisa ser feita com cuidados para a garantia de seu acesso aos conhecimentos. Também sejam respeitados as suas condições linguísticas e seu modo de funcionamento social.

Há a necessidade de um diálogo entre aluno e professor para a adaptação do uso do Multiplano, com o uso dos livros didáticos e juntamente com uma Unidade de Aprendizagem adaptou-se ao contexto do ensino. Todo esse ferramental auxiliou a desvelar os diferentes tempos de aprendizagem de cada sujeito.

Referências

ARNOLDO JR, H. (2010) Estudo do Desenvolvimento do Pensamento Geométrico por alunos surdos por meio do Multiplano no ensino fundamental. *Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)* Orientação Prof. Dr. Maurivan Güntzel Ramos. Faculdade de Física. Porto Alegre: PUCRS. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2996 Acesso em 23 de fev. de 2021;

BATISTA, O. A. R. (2016) O uso dos recursos didáticos do ensino de matemática para alunos surdos: uma proposta de material voltado para o ensino de matrizes e das relações métricas no triângulo retângulo**.** *Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Matemática.* Orientador: Prof. Dr. Edcarlos Miranda de Souza Coorientadora: Prof.ª Dra. Salete Maria Chalub Bandeira. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro de Ciências Biológicas e da Natureza,
Mestrado Profissional em Ciências e Matemática. Disponível em: http://www2.ufac.br/mpecim/menu/dissertacoes/turma-2014/dissertacao-orleinilson-agostinho-rodrigues-batista.pdf Acesso em 23 de fev. de 2021.

BRASIL (2020). Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. *Estatuto da Pessoa Com Deficiência*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 24 de fev. de 2021.

IBGE. *Atlas do Censo Demográfico – Perfil Socioeconômico da População 2010*. Rio de Janeiro: 2013 Rio de Janeiro _ Vol. p 107. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap8_pt1.pdf Acesso em 23 de fev. de 2021.

PINHEIRO, F. A., MUNIZ, S. C. S., PEIXOTO, J. L. B. & MADRUGA, Z. E. F. (2020). Ensino de Matemática para Surdos: mapeamento de pesquisas sobre resolução de problemas. *Revista Educação Matemática em Debate, v. 4.*, n.10, p.1-23. Montes Claros: Disponível em: file:///C:/Users/a/Downloads/123-Texto%20do%20Artigo-420-4-10-20201120.pdf Aceso em 24 de fev. de 2021.

SILVA, P. S. da, & TRALDI JR, A. (2019). Linguagem Matemática no processo de aprendizagem de um grupo de estudantes surdos. *Revista De Educação Matemática*, *16*(23), 323 - 347. https://doi.org/10.25090/remat25269062v16n232019p323a347 Acesso em 24 de fev. de 2021.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM FOCO NA INCLUSÃO

Vivian Régia Vale de Oliveira[1]

Introdução

Como considerar a relação entre práticas pedagógicas ou práticas educativas e a inclusão? Num momento em que se estabelece uma política Nacional de Educação Especial que é apresentada como uma política Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, essa pergunta pode suscitar diferentes respostas por parte dos diversos envolvidos na função social da escola.

A luta por uma educação inclusiva vem se desenvolvendo entre avanços, retrocessos, desafios e resistências. As marcas de segregação e as cicatrizes deixadas pela exclusão no processo histórico de lutas pelo direito à educação daqueles com necessidades educativas especiais são também resultado de práticas pedagógicas ou práticas educativas insuficientes ou inexistentes. Ou ainda, com concepções de inclusão desmembradas da concepção de práticas pedagógicas.

Motivada pelos estudos na disciplina de Fundamentos da Prática na linha Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, objetivou-se discorrer, neste texto, sobre as aproximações e distanciamentos entre práticas pedagógicas e práticas educativas buscando posteriormente identificar o caráter inclusivo na prática pedagógica. Para tanto, a discussão teórica-reflexiva recorre aos conceitos utilizados por Franco (2016); (2017), Nadal (2016) e Souza (2005); (2016).

O presente texto consiste na produção de um ensaio teórico-reflexivo sobre esses conceitos na perspectiva da inclusão e pretende responder à questão central: Toda prática pedagógica é de fato inclusiva?

A metodologia de estudo contemplou primeiramente leitura dos textos e debates em aula na tentativa de compreender o que conceituam as autoras acerca de práticas pedagógicas e práticas educativas. Na sequência, buscou-se ampliar a leitura com base em outros textos das mesmas autoras. Os textos foram analisados buscando perceber indicativos de aproximação e distanciamento dos conceitos entre práticas pedagógicas e práticas educativas.

As principais aproximações foram organizadas em quadro, com a intenção de permitir comparações e análises reflexivas sobre os conceitos apresentados pelas autoras. As reflexões foram transcritas relacionando as ideias centrais que se aproximam e se distanciam. Posteriormente, buscou-se refletir sobre os conceitos apresentados nos textos focalizando aspectos da educação inclusiva.

De início é importante destacar o que se compreende por práticas pedagógicas e práticas educativas sob o referencial teórico de Franco (2016; 2017) e Souza (2005; 2016). Os conceitos

[1] Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. E-mail: egvregia@hotmail.com

apresentados pelas autoras contribuem para o estudo permitindo, no decorrer, um olhar direcionado às concepções de práticas pedagógicas na educação inclusiva.

Prática pedagógica e prática educativa: aproximações e distanciamentos

Ao tratar do conceito, das características e inquietações sobre a prática pedagógica, a autora diz que "compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional" (SOUZA, 2005).

E enfatiza que "ter como ponto de partida os aspectos da formação sócio-econômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia é fundamental para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica" (SOUZA, 2005).

Ainda destaca, por ordem de importância, que "é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior que envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens" (SOUZA, 2005).

Nessa mesma linha Souza (2005) também argumenta que "em segundo lugar, a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar". Essas atividades podem ser planejadas para "transformar" ou podem ser atividades meramente bancárias.

Ao referir-se às pesquisas desenvolvidas nas quais a autora se embasou diz que foi possível perceber "dois grandes grupos de práticas pedagógicas, a saber: práticas eminentemente reprodutivas em relação às propostas municipais de educação e práticas que geram inquietações, inovações e projetos escolares originais" (SOUZA, 2005).

Nesse contexto, é possível perceber que há direções distintas, na realidade escolar, sobre o que se pode observar baseado na prática pedagógica e o que é gerado a partir dela, indo da mera reprodução à inquietação e intencionalidade.

> As práticas reprodutivas expressam a necessidade de controle dos alunos na sala de aula, uma vez que estes apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática. As práticas que inquietam geram angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual é o caminho mais adequado para a educação. São professores que aprimoraram o sentido da busca do objetivo educacional, que não é meramente a reprodução de conteúdo, mas sim a provocação da indagação entre os alunos, de forma que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdos poucos significativos socialmente. (SOUZA, 2005).

Com base no que compreende outra autora "a prática pedagógica é aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcioná-la à uma dada intencionalidade" (NADAL, 2016, p. 17). Deste modo, segundo Nadal (2016) a prática pedagógica ultrapassa a prática educativa por ser caracterizada por outros elementos importantes.

Ao analisarmos alguns trechos, no sentido de identificarmos elementos que possam contribuir para a aproximação e distanciamento entre prática pedagógica e pratica educativa, é possível observar nas palavras das três autoras dois principais elementos que sustentam a prática pedagógica, e que podem ser consideradas as maiores aproximações entre elas, colocadas em ordem importância por esta autora, a saber: Reflexividade e Intencionalidade.

QUADRO 1 – APROXIMAÇÕES PARA ANÁLISE DE CONCEITOS

AUTORA	APROXIMAÇÕES
SOUZA	A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social. (SOUZA, 2016, p. 38).
NADAL	Prática pedagógica é aquela que se movimenta reflexivamente frente à dialética que marca a relação teórico-prática no processo educativo buscando direcioná-la à uma dada intencionalidade. Portanto, ainda que educativa, a prática pedagógica ultrapassa tal condição por caracterizar-se por um conjunto de outros elementos. (NADAL, 2016, p. 17).
FRANCO	Práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia! (FRANCO, 2017, p. 969-970).

FONTE: Elaborado pela autora

A intencionalidade é "o amalgama da coletividade e, fundada nos pressupostos das diferentes teorias que tratam da educação, exige negociação para que o grupo possa compactuar-se e associar-se quanto ao 'o que', 'por que' e 'como' fazer o processo educativo, conduzindo-o ao pedagógico" (NADAL, 2016, p. 27).

Essa intencionalidade marcada pelo coletivo deve ser constituída em torno da definição e organização do projeto político-pedagógico por meio do envolvimento dos diversos sujeitos da comunidade escolar sob o direcionamento da administração escolar no papel do diretor e da equipe gestora.

> [...] é trabalho da administração escolar mediar os diferentes trabalhos e objetivos para que se constitua uma unidade social em torno da definição política e pedagógica que organiza-se no "projeto político-pedagógico da escola" (PPP) e que a intencionalidade é o fundamento do caráter pedagógico e se constitui por movimentos de uma dialética crítica que busca captar, compreender e encaminhar o trabalho educativo em sua relação teórico-prática. (NADAL, 2016, p. 27).

No entanto, sabendo que a mediação dos diferentes trabalhos, dos objetivos e a organização do projeto político pedagógico nem sempre é realizada de forma coletiva. E sabendo que outros elementos interferem na constituição de uma unidade social e na definição política e pedagógica de forma unânime ou ainda parcialmente homogênea, a intencionalidade como fundamento do caráter pedagógico pode ser comprometida.

Nesse trilhar, justifica-se a ordem de importância, dada aos dois elementos identificados: Reflexividade e Intencionalidade devido ao fato de haver práticas eminentemente reprodutivas, bem como intenções meramente burocráticas. Mas, também práticas que geram inquietações, inovações e projetos escolares originais, bem como movimentos com forte sustentação de intencionalidade potencializados pela reflexividade.

> A intencionalidade própria à natureza do fazer educativo se potencializa quando, ao organizar-se para intervir, o faz refletindo sobre a relação entre o que foi negociado coletivamente como sendo 'aquilo que há de ser feito', os modos de fazê-lo e os resultados alcançados, num confronto contextualizado frente aos múltiplos intervenientes envolvidos. (NADAL, 2016, p. 21)

Nesse sentido, como exemplo, não havendo o trabalho da administração escolar é possível dizer que há práticas pedagógicas dissociadas do coletivo, mas que possuem caráter de práticas sociais organizadas, onde, reflexividade e intencionalidade, teoria e prática caminham lado a lado em busca de atender expectativas educacionais de uma comunidade social? Ou não havendo o trabalho da administração escolar não existe prática pedagógica na escola e apenas a prática educativa? É possível que a prática pedagógica caracterizada por intencionalidade e reflexividade parta de apenas um pequeno grupo ou ainda de um único indivíduo, nesse caso o professor?

A prática pedagógica é compreendida como "processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação" (SOUZA, 2016, p. 38).

Segundo Souza (2016) compreende-se por determinantes internos "a lógica escolar como rotinas, horários, regras disciplinares, relações hierárquicas entre direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários e comunidades, dentre outras". E por determinantes externos entende-se:

> [...] o conjunto de diretrizes curriculares, o próprio currículo escolar, a legislação educacional, as resoluções, portarias e normativas nacionais, estaduais e municipais, os materiais didático-pedagógicos fornecidos pelo Ministério da Educação, produzidos por diversas editoras, e aqueles materiais que adentram na escola oriundos de cooperativas, entes paraestatais e organismos particulares, a exemplo da Cresol, Senar, Sebrae. (SOUZA, 2016, p. 42).

E ainda, "os processos avaliativos externos, criados nos municípios, estados e pelo governo federal, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, constituem determinantes externos da prática pedagógica no contexto escolar" (SOUZA, 2016, p. 42).

Ainda de acordo com a autora, "na escola, a prática pedagógica não é do professor. Ela é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola" (SOUZA, 2016, p. 47). Deste modo, o que distancia a prática pedagógica da prática educativa?

> [...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para a prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar relações ou para transformá-las. (SOUZA, 2016, p. 48).

Outra questão levantada por outra autora diz que "é comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos" (FRANCO, 2016, p. 536).

> Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa. A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. (FRANCO, 2016, p. 537-538).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. (FRANCO, 2016, p. 543).

Franco (2016) responde à inquietação sobre ser possível que a prática pedagógica caracterizada por intencionalidade e reflexividade parta de apenas um pequeno grupo, ou ainda, apenas do professor.

> Duas questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espaço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática

> pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (dentro fora) da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula. (FRANCO, 2016, p. 547-548).

Quando se fala em prática pedagógica não se está falando apenas de técnicas ou de algo fragmentado, mas de um conjunto de elementos importantes que se correlacionam, se complementam e cuja integração é necessária mediante a complexidade do ensino/aprendizagem.

> Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência. (FRANCO, 2016, p. 542).

Nessa aproximação e distanciamento entre a prática educativa e a prática pedagógica estão o movimento dialético entre a reflexão crítica de sua prática, a consciência das intencionalidades que presidem essas práticas e a existência e articulação das expectativas de um coletivo.

Prática pedagógica: focalizando a educação inclusiva

Nessa seção busca-se identificar se as práticas pedagógicas são conduzidas por concepções que fundamentam e sustentam o desenvolvimento de um trabalho educativo embasado nos princípios da educação inclusiva.

É importante compreender as concepções de práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva a partir dos princípios que fundamentam a implementação de políticas públicas de inclusão, de modo, a reconhecer qual o seu lugar nas intencionalidades que envolvem a prática pedagógica.

Para tanto, observa-se o que trata o decreto nº 10.502 que em 30 (trinta) de setembro do ano de 2020 (dois mil e vinte) instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

O decreto estabelece que por meio da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão ser implantados programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como política educacional equitativa o decreto considera:

> III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade. (BRASIL, 2020).

E como política educacional inclusiva considera:

> IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo. (BRASIL, 2020).

O decreto por sua vez apresenta como princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em primeiro lugar, a "educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo" (BRASIL, 2020). E ainda, em seu artigo 4º inciso V estabelece como um dos objetivos da política nacional: "assegurar aos profissionais de educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados".

Ora, qual a relação entre o decreto a que se refere no início do texto e ao que se pretende neste texto, visto que a questão que se levanta é se toda prática pedagógica é de fato inclusiva?

Justamente para possibilitar o entendimento do que se compreende por educação inclusiva. Uma vez que, a política nacional se apresenta como uma política "equitativa e de inclusão".

Vejamos, quando o decreto estabelece como um dos seus princípios, o da educação como direito para "todos" em um sistema educacional "equitativo e inclusivo", espera-se que todas as pessoas com suas especificidades e necessidades educativas individuais estejam ali contempladas e consequentemente incluídas. É necessário falar, debater e lutar para e por uma educação como direito para "todos" em um sistema educacional realmente equitativo e inclusivo. Deste modo, a educação, seus processos e seus sujeitos são desafiados a mudar e transformar as práticas pedagógicas para que se tornem realmente inclusivas.

Estamos realmente incluindo ou apenas acolhendo esses alunos? Ora, mas a inclusão não é algo intrínseco à prática pedagógica? É o que deveria, é o que deve ser.

Ainda que se trate de um público diferente daquele tratado nesse ensaio, uma autora nos ajuda a refletir sobre a inclusão em seu sentido mais amplo a partir de questões que a própria autora levanta: "qual o sentido pedagógico das práticas de inclusão? Que contribuições a pedagogia crítica traz a essas práticas de inclusão e acolhimento? Acolher e incluir são práticas complementares ou práticas independentes?" (FRANCO, 2017, p. 964).

> A condição pedagógica preconiza a inclusão e o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais afetivas. Afinal, somos todos únicos, portanto, sempre diferentes entre nós. Como nascemos todos inacabados estamos continuamente caminhando em movimentos de vida e formação, em permanente processo de incorporação de novos acolhimentos e de novas inclusões. (FRANCO, 2017, p. 965).

Ou seja, como a própria autora diz a condição pedagógica preconiza a inclusão, a individualidade, a identidade única e especial que cada aluno traz em seu processo de formação. Mas quantas vezes nós, os professores, acabamos por excluir, assim como nos fala José Pacheco citado por Franco: "De repente percebi que dando aulas eu estava a excluir gente!" (PACHECO citado por FRANCO, 2017, p. 965).

Portanto, há uma grande diferença entre a prática docente, que apenas acolhe as dificuldades, que é mecânica, que se preocupa demasiadamente com "o que" e o "como" e a prática pedagógica em que há intencionalidade, reflexividade e onde preconiza-se a inclusão.

> A prática pedagógica que construo em meu espaço de trabalho docente tem condições de incluir os alunos? Gosto de fazer a análise da complexidade da prática, de forma que o professor perceba seu papel neste espaço. (FRANCO, 2017, p. 968).

Franco (2017) contribui ainda mais para a reflexão quando fala o que são, de fato, as práticas pedagógicas e de que forma é possível mobilizá-las a favor de uma educação inclusiva que contemple o campo social, político e afetivo.

> Práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição. Por certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia! (FRANCO, 2017, p. 969-970).

Pensar na inclusão como intencionalidade, de forma fragmentada, sem dimensionar o impacto da prática docente como prática pedagógica, ou seja, do trabalho do professor fundamentado em conhecimentos teóricos, práticos e reflexividade necessários para que o resultado da educação inclusiva seja positivo, é equivocado. O que se percebe no contexto educacional, é que há muita fragmentação do conhecimento. E essa fragmentação, em se tratando do processo de inclusão, impõe um novo obstáculo ao aluno, especialmente ao aluno público da educação inclusiva.

Haja vista, que é necessário ao professor conhecimentos acerca das necessidades educativas especiais para por meio de suas práticas pedagógicas pautadas num projeto pedagógico, inclusivo e não fragmentado, poder trabalhar no sentido de atender integralmente as necessidades educacionais específicas, que exigem reflexividade constante. Deste modo, a prática docente ao ser inserida na intencionalidade da ação, configura-se como prática pedagógica.

> Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541).

Sendo assim, direciona-se para uma escola inclusiva que possui um sólido projeto pedagógico que segue fazendo, avaliando e refazendo, e vai se ajustando e se retificando com as práticas vividas.

A prática pedagógica realizada através da ação científica sobre a práxis é que o que permite relacionar a teoria e prática. Portanto, a formação dos professores e a totalidade do conhecimento, não fragmentado, auxilia o professor na tomada de decisões, na revisão de seus procedimentos, avaliando constantemente o que fez, o que precisa, "como" e "por que" deve fazê-lo. De acordo com Franco (2017) "o professor (a) atento pedagogicamente a seus alunos deve estar vigilante às suas especificidades [...] o professor que inclui saberá significar e identificar em seus alunos desde a inquietação de seus corpos até os comportamentos tímidos ou distanciados".

> Para isso precisamos de condições para a Pedagogia atuar. Assim, decorre da epistemologia pedagógica que as escolas precisam de novas formas de organização; novos tempos para formação; a contínua prática de processos dialógicos e reflexivos; além de espaços para práticas coletivas, num ambiente em que o professor se sinta dignamente considerado em suas atividades e processos de profissionalização. Esta reflexividade e politicidade é a base da racionalidade pedagógica, racionalidade esta incompatível com a prática de uma educação neutra, meramente tecnicista e burocraticamente conduzida. (FRANCO, 2017, p. 974).

Franco (2016, p. 541) aponta que "uma questão recorrente que surge entre alunos ou participantes de palestras refere-se à seguinte dúvida: toda prática docente é prática pedagógica?"

A autora responde que nem sempre. Franco (2016, p. 541) afirma que "a prática docente se configura como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação"

Diante do exposto, busca-se identificar nos conceitos apresentados pela autora se toda Prática pedagógica é de fato inclusiva. É possível identificar aspectos que consideram a inclusão nos textos lidos? A resposta é sim. Dois trechos em especial demonstram o caráter inclusivo da prática pedagógica.

> [...] é possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. [...] o professor encontra-se em constante vigilância crítica. É um professor quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente "dar a lição" e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, insistindo. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. (FRANCO, 2016, p. 541).

O professor é o garantidor do processo de inclusão em sala de aula. É a partir dele, de sua reflexividade, de sua atuação pedagógica que a intencionalidade originada pelo coletivo, que possuiu uma concepção de educação como uma educação inclusiva, se efetivará ou não.

> Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541).

A prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva compreende o aluno como um sujeito ativo e único no processo educacional. A prática pedagógica considera sua bagagem histórica, cultural e social e suas especificidades quanto às necessidades educativas especiais. Se organiza conhecendo e respeitando a diferença, assegurando a aprendizagem e a participação plena dos alunos em todo o processo educativo.

Considerações Finais

Ao discorrer neste ensaio sobre aproximações e distanciamentos das práticas pedagógicas e práticas educativas na perspectiva da inclusão compreendeu-se que o caráter inclusivo evidencia estar intrínseco na prática pedagógica e relacionado a aspectos de intencionalidade, reflexividade e coletividade na organização do projeto pedagógico.

Nessa perspectiva, a escola como espaço de educação inclusiva tem o professor como garantidor do processo de inclusão. Embora, Souza (2016) afirme que a prática pedagógica é fruto de um processo social de trabalho dentro da escola, mediado pelas instâncias governamentais responsáveis pela instituição escola. E ainda, que na escola, a prática pedagógica não é do professor. É a partir dele que ela se efetiva em um ambiente de participação plena dos educandos e respeito às diferenças, onde todos são capazes de aprender.

Os conceitos de Práticas pedagógicas apresentados destacam um conjunto de elementos que caracterizam o que pode ou não ser considerado como prática pedagógica a partir de elementos como: intencionalidade, reflexividade e coletividade. Se as Práticas Pedagógicas são de fato inclusivas? Com base nas reflexões a partir dos conceitos apresentados pelas autoras, é possível dizer que "nem sempre". Porém, especificamente sobre o conceito utilizado por Franco (2016; 2017), centrando na reflexividade do professor que se pergunta se sua prática tem condições de incluir os alunos, é sim possível afirmar que toda prática pedagógica é inclusiva. Posto que a reflexividade do professor potencializará os movimentos sustentados pela intencionalidade.

Percebe-se, no entanto, que há a necessidade de efetivar esse conceito de práticas pedagógicas com foco na inclusão no contexto escolar porque há ainda uma gama de práticas inadequadas, fragmentadas e com intencionalidades meramente burocráticas que não contemplam o coletivo tão pouco a reflexividade na sua organização pedagógica.

Conclui-se ainda, sobre a necessidade de se ampliar os estudos sobre como os sujeitos envolvidos no contexto escolar compreendem a prática pedagógica a partir de sua própria "prática", de maneira que seja possível perceber-se nesse contexto contribuindo para que a prática pedagógica na perspectiva da inclusão saia do campo da "reflexão" para o campo da "ação".

Referências

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 964-978, 1 nov. 2017. Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional. http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370.

NADAL, Beatriz Gomes. Prática pedagógica: a natureza do conceito e formas de aproximação. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**: Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 15-37.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. **Artigo IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o Conceito de Prática Pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores:** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. p. 38-65.

Eixo Temático

Educação especial e inclusiva, género e sexualidade

O CORFEBOL E A EQUIDADE ENTRE OS GÊNEROS NA ESCOLA

Juan Leal Garcia[1]
Denize Sepulveda[2]

Introdução

O trabalho de pesquisa que dá origem à dissertação de mestrado, que estamos desenvolvendo, problematiza as questões de gênero que envolvem os espaços socais e, como esporte coeducacional, o Corfebol pode atenuar os processos de exclusão ocorridos em virtude de padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal. Pois, trata-se de um esporte de quadra obrigatoriamente misto, equipes compostas em igualdade de números por homens e mulheres, ou seja, as fronteiras de gênero delimitadas pelos padrões normativos são subvertidas, e as hierarquias típicas do patriarcado deixam de existir.

Dentro do contexto escolar, os corpos femininos e feminizados são afastados de práticas, inclusive as esportivas, por questões culturais, tendo em vista que as condutas estão diretamente arroladas com as questões dos gêneros e dos papéis que são atribuídos socialmente a eles. Essas atribuições acabam influenciando diretamente na construção das identidades de todas as crianças, pois elas aprendem os modelos do que é e do que não é permitido, no que diz respeito aos comportamentos dos gêneros (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016).

A escola reproduz - apesar dos movimentos de resistência, e o Corfebol é um movimento de resistência - em larga escala as relações de poder que vigoram no bojo da sociedade, visto que o atual contexto conservador brasileiro, em processo de ascensão, corrobora o transcurso de aniquilação dos direitos à diferença, inclusive no âmbito escolar, espaço que deveria ser extremamente democrático. Em um espaço inclusivo, o direito às diferenças coloca em xeque alguns valores que foram forjados dentro de um contexto de desigualdade social. Por isso, lutar por políticas curriculares de inclusão a partir de uma visão ampliada do termo, que se apresente como plataforma à justiça social e cognitiva, nos coloca em uma posição de enfrentamento às forças conservadoras (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016).

Partimos de um pressuposto de que há um contrato tácito entre os gêneros na escola, fato que evidencia uma relação de poder (FOUCAULT,1996) como prática social. Os espaços escolares, principalmente a quadra, são dominados pelos meninos, consequentemente, revelam uma

[1] Professor de Educação Física da Rede Pública de Macaé, Colégio Municipal do Sana, Macaé, Rio de Janeiro, Brasil. Mestrando em Educação na FFP/UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos "Gênero, Sexualidades e Diferenças nos Vários *EspaçosTempos* Cotidianos da FFP/UERJ. E-mail: naujleal@yahoo.com.br

[2] Coordenadora Adjunta e professora do programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Formativos e Desigualdades sociais da UERJ/FFP. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2020). Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016). Doutora em Educação pela UERJ (2012). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos "Gênero, Sexualidades e Diferenças nos Vários *EspaçosTempos* Cotidianos" da FFP/UERJ. E-mail: denizesepulveda@hotmail.com

imposição de valores e poderes que se solidificam no machismo intrinsicamente ligado à cultura patriarcal, presente numa sociedade que repousa no pensamento *staight*[3], desse modo, privilegiando os meninos em detrimento das meninas. Segundo Sepulveda e Sepulveda (2019) vivemos em um tempo cujas iniquidades, tiranias e injustiças não causam mais a indignação moral e a vontade política necessárias para combatê-las de outrora.

Os padrões estabelecidos culturalmente em relação às práticas esportivas escolares contemplam os meninos, o que, na prática, pode gerar um prejuízo motor irreversível para as meninas, tendo em vista que os movimentos são de vital importância para o desenvolvimento humano, pois, a partir deles, a criança entra em contato com o ambiente sócio-cultural. Assim sendo, é possível inferir que os padrões supracitados dão robustez ao patriarcado, um dos três unicórnios citados, metaforicamente, pelo autor Boaventura de Sousa Santos (2020), e que fazem do ambiente escolar um espaço de dominação.

> Desde o século XVII, os três unicórnios são o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. São os modos de dominação principais. Para dominarem eficazmente têm de ser destemperados, ferozes e incapazes de se dominar, como adverte Da Vinci. Apesar de serem omnipresentes na vida dos humanos e das sociedades, são invisíveis na sua essência e na essencial articulação entre eles. A invisibilidade decorre de um sentido comum inculcado nos seres humanos pela educação e pela doutrinação permanentes. [...] (SANTOS, 2020, p. 12)

A criança obtém as primeiras informações do seu mundo graças à exploração do espaço e à manipulação de objetos, o que só é possível com a utilização de movimentos (TANI, Go et alii/1987). Por isso é importante oferecer diversas possibilidades de desenvolvimento dos movimentos, evitando enquadrar as crianças em modelos estereotipados associados aos gêneros masculino e feminino. Razão pela qual é de extrema importância subverter a perspectiva Tecnicista (LIBÂNEO,1985) que, na Educação Física, contribui sobremaneira com o paradigma sexista, cujo o objetivo principal é desenvolver e aprimorar habilidades físicas, técnicas e táticas, tematizadas nas diferentes modalidades esportivas, nas perspectivas do fomento e da descoberta de talentos esportivos e melhoria da aptidão física (CASTELLANI FILHO,1988).

A compreensão de gênero que permeia esta pesquisa rejeita os limites da biologia determinante da matriz sexo, gênero e desejo, linearidade esta que estabelece a diferença entre homens e mulheres. Tal distinção reside, principalmente, no fato dos papéis sociais atribuídos às mulheres, como o de serem responsáveis pela reprodução e cuidados da prole, enquanto os homens são vistos como os protetores da família e detentores da força física. Essa visão se expande também a outras ciências, como, por exemplo o estudo linguístico das gramáticas normativas que concebem o gênero como uma flexão de vocábulos capaz de determinar-lhes o "sexo" (GARCIA & ROMÃO,2021). Em contrapartida, compreendemos o gênero como uma categoria de análise crítica, oriunda das relações sociais pelas quais se concretizam as desigualdades arregimentadas por uma noção centralizadora de poder, no caso, a dominação hegemônica masculina.

[3] Pensamento hétero – heterossexualidade compulsória.

Segundo Goellner (2010), reconhecer a diversidade é fundamental, ser diferente não significa ser desigual e muitxs[4] sujeitxs têm sido excluídxs de vários direitos sociais, inclusive o acesso e à permanência no esporte e ao lazer. Historicamente, as práticas esportivas têm servido para reafirmar a força física dos homens, o imperativo da diferença sexual e os papéis socais atribuídos aos gêneros. De acordo com Georges Vigarello (2013), conforme citado por Altmann [...] (2015, p.1706), não restam dúvidas de que, ao menos desde as origens do esporte moderno, o esporte cria uma virilidade que atualmente supõe o crescimento do músculo, do combate, do controle e do sangue-frio. Diante do quadro de exclusão forjado por concepções sexistas de esporte, o Corfebol é uma prática transgressora que subverte as qualidades físicas, força e estatura, tendo em vista que, desde a sua origem, preconizou a participação de ambos os gêneros no mesmo espaço de jogo.

Acreditamos que através do Corfebol seja possível investigar os processos de exclusão que acontecem na escola, mais precisamente nas aulas de Educação Física, principalmente quando o eixo temático é o esporte. É necessário desvelar como o modelo patriarcal de sociedade influência no acesso às práticas esportivas.

O Corfebol no Colégio Municipal do Sana

No Colégio Municipal do Sana, localizado na região serrana do município de Macaé, no Estado do Rio de Janeiro, onde será o *locus* dessa investigação, além da Educação Física Escolar, há um projeto esportivo no contraturno - o Corfebol na Escola – que acontece duas vezes por semana, oportunizando diferentes experiências acerca do esporte escolar, não acometido pelo poder do discurso que determina quais corpos terão acesso às práticas esportivas. O Corfebol, esporte holandês de quadra que promove a equidade entre os gêneros, é um dos poucos em que homens e mulheres jogam juntos em condições de igualdade, além de fomentar outros valores que se opõe aos interesses do patriarcado. O que faz dele um esporte heterodoxo, que contraria padrões, tendo em vista a ruptura com modelos normatizados pelos regimes de verdade (FOUCAULT, 1987) da sociedade patriarcal.

> O Corfebol foi criado na Holanda em 1902, por Nico Broekhuysen, inspirado num jogo sueco denominado "Ringboll". Sendo um professor, interessou-se pelo

[4] O uso do x nas palavras, do ponto de vista linguístico e gramatical, é uma forma de estabelecer uma linguagem escrita que expresse maior igualdade entre homens e mulheres. Há dois gêneros na língua portuguesa: o feminino e o masculino, sendo o masculino o termo não marcado e o feminino o termo marcado pela terminação a (embora haja casos de substantivos masculinos precedidos de artigo definido o, que possuem terminação em a, como em o artista, o colega, o poeta). O masculino, além de determinar o sexo masculino, também tem uma função generalizante, como quando dizemos o homem no sentido de ser humano, por exemplo. Essa generalização pode ocorrer tanto no singular quanto no plural dos substantivos. No contexto de manifestações pela melhoria da educação pública e melhores condições de trabalho e salário, por exemplo, poderíamos encontrar ambas as manchetes de jornais: "O professor está em greve" e "Professores estão em greve"; nos dois casos, o masculino, seja singular ou plural, tem função generalizante. Essa generalização exercida pelo gênero masculino é considerada sexista e machista por certos grupos e indivíduos, resultando assim em propostas por um gênero não sexista a ser adotado em português. O uso do x é uma tentativa de, no âmbito da escrita, tornar a língua mais democrática.

> desenvolvimento físico e social dos jovens, daí as regras darem importância à cooperação e à inclusão. A particularidade que o diferenciou e que o torna num excelente instrumento pedagógico, foi o facto de ser um desporto misto e com regras que garantem iguais oportunidades no jogo, obrigatoriedade em jogar em cooperação e onde as capacidades motoras como a velocidade e a agilidade sejam mais importantes que a estatura e a força. [...] (ALVES, 2015, p.6)

Segundo Goellner et alli (2017), o esporte foi pensado pelos homens e para os homens, marcando, desde o início, a generificação de seu acontecer e, deste modo, pode ser entendido como uma prática social sexuada. Em alternativa, o Corfebol estabelece uma relação de equidade entre todxs os jogadorxs, é uma superação da prática social supracitada ao desestabilizar o sistema dicotômico e fixo de identidades e performances de gênero que se restringem ao masculino/feminino (BRITO, 2017) e, acima de tudo, suplanta o comportamento metro-padrão que meninas e meninos devem apresentar (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016). Os possíveis deslocamentos que o Corfebol proporciona dialogam com o que pensa a professora Elena Altmann:

> Ao praticar esportes, atletas abrem novos espaços para a experiência feminina, desafiam legislações e normas, iniciam novos ramos profissionais, desconstroem discursos científicos, negam a fragilidade do feminino para construir o corpo forte e habilidoso. Enfim, pode-se pensá-la como uma prática libertária, pois, no esporte, mulheres experimentam novas possibilidades de existir. (ALTMANN, 2015, p. 2271- 2276 de 2814)

Enquanto projeto esportivo e escolar, o Corfebol busca desconstruir as questões normativas de Gênero que envolvem os processos de exclusão resultantes dos padrões estabelecidos pela sociedade patriarcal, definida por Sepulveda e Sepulveda (2018, p. 48) como:

> [...] uma autoridade atribuída institucionalmente do homem sobre a mulher e filhos na atmosfera familiar; está presente em toda a organização da sociedade. O patriarcado alicerça a estrutura da sociedade e ganha apoio institucional. Assim, os relacionamentos interpessoais são marcados pela dominação e violência. A cultura patriarcal desenvolveu um discurso no qual a mulher é inferior ao homem e por isso não pode ter os mesmos direitos dele, cabendo a este ocupar o espaço público e a aquela o espaço doméstico. Baseados nessa concepção, o patriarcalismo ao imputar a mulher o espaço doméstico, ao escondê-la da arena social, foi a invisibilizando a partir de uma produção constante e ativa de inexistência.

Conquistamos – equipe da escola e os demais membros da comunidade escolar - resultados significativos com o Corfebol ao longo do tempo, inéditos viáveis (FREIRE, 1987) que foram forjados a partir de um regime de solidariedade no Colégio do Sana, momento em que é possível estabelecer, com Judith Butler (2018), um diálogo acerca da superação da responsabilização individual e do discurso fatalista neoliberal[5] denunciado por Paulo Freire (1996). Discurso, este,

[5] Segundo Boaventura de Sousa Santos (2020), o neoliberalismo é a versão mais antissocial do capitalismo, dominada pelo capital financeiro, sujeitou todas as áreas sociais ao modelo de negócio do capital, com o objetivo de maximizar o lucro dos investidores.

que inviabiliza qualquer tentativa de transformação, alegando ser impossível subverter uma ordem "naturalmente" imposta. Contudo, lutando contra o poder do discurso (FOUCAULT, 1996), a escola já participou de competições nacionais e internacionais - Argentina, Uruguai e Holanda - e, o mais significativo, produzimos através de uma assembleia de corpos (BUTLER, 2018), um rompimento com a ordem social patriarcal vigente, razão pela qual, costumamos ressaltar que o esporte anteriormente citado é uma prática esportiva emancipatória e heterodoxa.

Portanto, é possível inferir que o Corfebol é um esporte emancipatório que rompe com relações de poder, pois, quem está de posse da bola não pode correr, ou seja, o trabalho em equipe é condição essencial durante o jogo. Cooperação, igualdade, trabalho em equipe e superação da responsabilização individual (BUTLER,2018) são conceitos amplamente disseminados por essa prática esportiva transgressora que pode ajudar a subverter a violência doméstica, a discriminação sexista e o feminicídio[6], mazelas sociais produzidas pelo patriarcado.

As transformações vivenciadas pelxs alunxs proporcionaram uma nova concepção de esporte escolar, livre do sexismo e dos valores mercantis, uma conquista de pequenos coletivos formados por integrantes da comunidade escolar: responsáveis, funcionárixs da escola, professorxs, direção e alguns colaboradores que vivem no distrito do Sana. Contudo, na nossa opinião, é imperioso destacar o mérito individual de meninas e meninos que se esforçaram para cruzar as fronteiras de gênero e, desse jeito, compartilharam os mesmos espaços em condições de igualdade.

Imagem 1
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

[6] O assassinato de mulheres em contextos discriminatórios recebeu uma designação própria: feminicídio. Portanto, é o homicídio praticado contra a mulher em decorrência do fato de ela ser mulher.

Os referenciais teóricos metodológicos que serão utilizados para embasar e desenvolver esta pesquisa são o Paradigma Indiciário de (GINZBURG, 1989) e a análise do discurso (FOUCAULT, 1996), pois nos ajudarão a tecer interpretações diferentes da realidade. O Paradigma Indiciário pode ser definido por um conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, na observação participativa, nos indícios, nos sinais, entrevistas e vestígios ou sintoma.

Ginzburg cita o crítico de arte Giovanni Morelli que, para validar a fidedignidade das obras de arte, prestava atenção nos pequenos detalhes, imperceptíveis aos olhares dos outros estudiosos que se limitavam às características mais marcantes (SEPULVEDA & ALMEIDA, 2016). Destarte, através deste trabalho de pesquisa, pretendemos captar o real, tornar visível o que é visível, porém, na maioria das vezes, imperceptível para muitas pessoas. Interpretar pistas e sinais para que seja possível expandir a análise crítica acerca das exclusões sofridas por alguns corpos, que acontecem no dia a dia das escolas e, por serem naturalizadas pelo patriarcado, passam despercebidas, como se fossem algo inerente ao cotidiano dxs estudantes.

Os discursos produzidos a partir do Corfebol no Colégio Municipal do Sana

Como já fora dito anteriormente, o Colégio Municipal do Sana está localizado na região serrana de Macaé, a 80 km da sede do município, o único colégio que funciona em horário semi-integral, e conta com projetos que acontecem no contraturno escolar, dentre eles o do Corfebol. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2019) do colégio, a instituição foi fundada em 14 de junho de 1967 e passou a funcionar numa sala de aula cedida pelo Estado do Rio de Janeiro, na Escola Estadual Maria Dames Albrestch. Ao longo dos anos, a escola do Sana passou por algumas modificações: o segundo segmento foi implantado em 1992 e a Escola Estadual Maria Dames Albrestch foi desativada em julho de 1996, passando todo prédio e o quadro de funcionários para a Escola Municipal do Sana, sob a responsabilidade do município de Macaé. A unidade de ensino passou da categoria de escola para colégio no ano de 2004, com a abertura do ensino médio, no período noturno. Quatro anos mais tarde, o colégio municipal do Sana foi transferido para um novo prédio, construído especificamente para este fim: ser um colégio que oferece uma educação pública de qualidade, laica, plural, antissexista, antirracista e com diversos projetos que respeitam as aspirações individuais dxs alunxs.

As exclusões e as privações vivenciadas por estudantes atuam como dispositivos de poder-saber, regulação e controle, e estão presentes no cenário pedagógico das escolas brasileiras, onde meninas são cotidianamente interditadas de um direito básico, o acesso ao esporte escolar. Esse processo de interdição ocorre, tendo em vista que há um regime de verdade[7] (FOUCAULT, 1987)

[7] Para Foucault (2000) existe uma "economia política da verdade", ou seja, a verdade está presente na sociedade moderna através do discurso científico e nas instituições que a produzem. É produzida e transmitida hegemonicamente por aparelhos políticos e econômicos. O que podemos chamar de um regime de verdade, portanto, seriam os sistemas de poder que a produzem e a sustentam, garantindo sua indução e reprodução na vida social.

que busca naturalizar o sexismo nas atividades consideradas inaptas para as meninas, com base em modelos estereotipados forjados pelo patriarcado. Portanto, podemos inferir que há um modelo de regulação dos corpos e como estes devem atuar de modo que a moral constituída não seja abalada. É importante enfatizar que o Corfebol estabelece um novo marco pedagógico no Colégio Municipal do Sana, portanto, há uma ruptura com as normas e os regimes de verdade anteriormente citados, fato que é facilmente constatado no discurso de três jogadorxs de Corfebol, alunxs que participaram do projeto e, consequentemente, de diversas competições nacionais e internacionais.

Para obter os primeiros sinais de transformação das práticas excludentes, foi utilizado um pequeno questionário com três perguntas, que foram respondidas individualmente. As perguntas que foram usadas no questionário foram: 1 – Como você conheceu o Corfebol?; 2 – Quais as principais diferenças com relação aos outros esportes?; 3 – Em que aspecto o Corfebol mudou a sua vida?

As respostas dadas em relação a como xs alunxs conheceram o Corfebol trazem um contexto comum: o Colégio Municipal do Sana, as aulas de Educação Física e o mesmo professor, um dos autorxs deste texto e coordenador do projeto, que apresentou a teoria e a prática do esporte aos discentes:

> *Conheci o Corfebol no ano de 2014, com o professor de Educação Física, Juan Leal Garcia, quando ingressei na segunda parte do ensino fundamental no Colégio Municipal do Sana*[8] *(Raquel de Vargas Grativol*[9]*)*
>
> *Em 2015 através da Educação Física escolar. (Nilo Joshua)*
>
> *Conheci através do meu professor de Ed. Física, Juan Leal. Primeiramente ele nos apresentou a teoria e depois nos ensinou durante as aulas práticas. (Victória Régia Gomes Monteiro)*

Quanto ao questionamento sobre as principais diferenças do Corfebol em relação aos outros esportes, obtivemos as seguintes alocuções, que apontam para o potencial inclusivo, antissexista e emancipatório da modalidade que subverte padrões vigentes:

> *Geralmente, o cenário esportivo que se encontra nas escolas são os mesmos que há muito tempo: meninas de um lado e meninos de outro. Ou seja, a exclusão sexista sempre se fazendo presente. O que nos leva a primeira e na minha opinião, a diferença mais nítida entre o Corfebol e os outros esportes que é a igualdade entre os sexos! Segundo, não se pode andar com a bola na mão, a não ser que ela seja recebida enquanto o atleta está correndo, e mesmo assim, só se pode dar dois passos, então o mesmo, depois do movimento realizado, terá que passar a bola ou arremessá-la para o jogo continuar promovendo a interação entre os jogadores e evitando o que nós popularmente chamamos de "fominha", fazendo com que o jogo fique bem mais divertido para todos. (Raquel de Vargas Grativol)*
>
> *Homens e mulheres têm o mesmo valor dentro do esporte; o valor do jogo coletivo, não tem fominha você tem que passar a bola; o respeito entre os atletas. (Nilo Joshua)*

[8] As respostas dos entrevistados foram escritas em itálico para diferenciá-las das citações teóricas e a transcrição respeitou a grafia original.
[9] Xs autorxs deste texto tem autorização para divulgar o nome dos entrevistados que já são maiores de idade.

> *O Corfebol é um esporte coletivo e além disso ele é muito mais inclusivo. Não se trata somente de vencer a qualquer custo, valores como companheirismo e respeito fazem parte de sua estrutura. Ser menina nunca facilitou meu engajamento na vida dos esportes e até o Juan chegar com o Corfebol nunca tinha me ocorrido que eu poderia participar de um campeonato onde garotas e garotos apresentassem o mesmo valor. Dentro de quadra somos avaliados pelas nossas habilidades quanto jogadores e não pelo nosso gênero. Não importa se a pessoa é alta, baixa, gordinha ou magra, o Corfebol abraça e incentiva qualquer um a se tornar um jogador e um indivíduo melhor. (Victória Régia Gomes Monteiro)*

No que diz respeito às mudanças pessoais efetivadas nas vidas dxs alunxs com a prática do Corfebol, as falas proferidas destacam a ampliação de oportunidades culturais, círculo social e visão de mundo que o esporte permitiu:

> *Pode-se dizer que em todos. Ele não só confirmou minha visão do esporte enquanto mulher, que é a de que todos atletas sendo homens ou mulheres, devem ter os mesmos direitos, deveres, oportunidades etc., como abriu portas para o mundo do conhecimento, apresentando-me a novas culturas, línguas, novos países, amigos, valores e um infinito de coisas para conhecermos e respeitarmos. (Raquel de Vargas Grativol)*

> *Inclusão social, pois foi onde fiz vários amigos até mesmo de outros países; mudou também no sentido de conhecer novos lugares, porque onde eu moro a realidade é outra, então nunca passou pela minha cabeça na possibilidade de sair do país, e o Corfebol me permitiu conhecer 3 países. (Nilo Joshua)*

> *Além de me sentir parte de um projeto onde meu valor realmente era reconhecido, meu convívio social melhorou, consegui fazer mais amigos (amigos para levar no peito). Atualmente, já fui a 3 países, quando eu nunca nem sonhava em sair da minha cidade, o projeto Corfebol me mostrou uma outra visão de mundo. A cada campeonato, tenho certeza de que aprendi ensinamentos que vou levar para a vida toda, ganhei uma nova família com o Corfebol, me senti parte de algo maior. (Victória Régia Gomes Monteiro)*

Ao iniciarmos uma primeira leitura das respostas acima, pois este trabalho de pesquisa se encontra em fase preliminar, é possível constatar que o Corfebol se trata de uma prática emancipatória tecida no Colégio Municipal do Sana, que influência na visão que xs jovens teceram sobre a importância das mulheres no esporte e no coletivo. Emancipatória porque está baseada numa concepção utópica de currículos, que fomenta a justiça cognitiva e ressalta a importância das práticas e experiências educativas pelo direito a todas as diferenças (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2016). Também não podemos deixar de destacar que as jovens entrevistadas se sentiram mais empoderadas[10] com sua participação nessa modalidade mista de esporte. À vista

[10] Segundo Sepulveda e Sepulveda (2019) a palavra empoderamento é uma tradução do termo em inglês "empowerment". Na década de 70 começou a ser usado pelos grupos de mulheres e significa o processo pelo qual as mulheres ganham poder interior para expressar e defender seus direitos, ampliar sua autoconfiança, fortalecer sua própria identidade, melhorar sua autoestima e, sobretudo, exercer controle sobre suas relações pessoais e sociais. Para as feministas o empoderamento compreende a alteração radical dos processos e estruturas que reduzem a posição de subordinada das mulheres como gênero. As mulheres tornam-se empoderadas através da tomada de decisões coletivas e de mudanças individuais. (Ana Alice Costa - Gênero, poder e empoderamento das mulheres).

disso, podemos inferir a partir das respostas obtidas, que o projeto do Corfebol proporcionou a superação de paradigmas excludentes.

Gerações forjadas pelos valores do Corfebol que, indubitavelmente, levarão para os seus bairros os ensinamentos adquiridos com essa prática emancipatória. Jovens que ultrapassaram as fronteiras de gênero impostas pelos dispositivos de poder (FOUCAULT, 2000) e se engajaram numa prática esportiva que subverte o poder disciplinar (FOUCAULT, 1987) de instituições influenciadas pelo patriarcado.

Tomando por base os discursos dxs alunxs, o paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) e a experiência do professor/treinador, é possível afirmar que o projeto anteriormente citado é emancipatório, tendo em vista que, de maneira significativa, alterou a rotina da escola e, o mais importante, lutou em prol das justiças cognitiva e social. Foi possível investigar o que não está à mostra (SEPULVEDA & ALMEIDA, 2016), desnudar os processos de exclusão que as estudantes sofrem no cotidiano escolar e compreender como os processos sociais influenciam na tessitura identitária dos sujeitos.

O Corfebol e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Sana

Diante do quadro de exclusão forjado pelo paradigma sexista, que se reflete nas teorias tradicionais de currículo, o Corfebol apresenta-se como uma práxis de superação, pois deu voz aos sujeitos historicamente excluídos e oportunizou a prática de um esporte escolar livre das hierarquias entre os gêneros, típicas da sociedade patriarcal. Prática alinhada com o projeto político pedagógico da escola, que tem como eixos curriculares a apreensão e interferência crítica e autônoma na realidade.

O projeto político pedagógico do Colégio Municipal do Sana, elaborado em 2019, tem como premissas a oferta de meios para que todxs xs discentes possam desenvolver suas potencialidades nas diferentes áreas do conhecimento e, acima tudo, o contato e vivência com todxs xs alunxs, independente de classe, gênero, sexo, situação social ou, ainda, necessidades especiais (PPP, C.M. do Sana, 2019). Razão pela qual, em consonância com suas premissas, o PPP (2019) do já mencionado colégio, cita diversas atividades complementares que acontecem no horário estendido, uma delas é o Corfebol e as conquistas obtidas ao longo dos anos.

No sentido de superar as proposições consideradas reducionistas e mecânicas que vêm norteando o trabalho da Educação Física, o Corfebol se associa à tendência teórica que concebe essa área do conhecimento na perspectiva da cultura corporal, recorte epistemológico que assumiu o protagonismo após a ditadura militar.

> [...] Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura popular humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade. [...] (PCN Educação Física,1998, p. 28).

Assim, o Corfebol privilegia, em termos gerais, a equalização entre os gêneros e, acima de tudo, a superação do eixo paradigmático da aptidão física. Os mecanismos reguladores de gêneros e das sexualidades são tensionados com essa prática esportiva que não reconhece o imperativo da diferença sexual que consolida o sexismo, tão presente no esporte em geral. A performatividade de gênero, que é atribuída ao nascimento, determina quais movimentos corporais são compatíveis de acordo com a linearidade sexo e gênero, inclusive, quais gestos técnicos esportivos são permitidos para um determinado gênero.

O Corfebol é uma prática corporal que se diferencia das modalidades esportivas coletivas tradicionais pelo seu caráter eminentemente antissexista. É uma modalidade cujos deslocamentos priorizam velocidade e agilidade em detrimento da disputa de força, tão cara aos esportes praticados por homens, e, o mais significativo, promove a integração dos gêneros no mesmo espaço de jogo. Esse esporte apresenta características únicas no que diz respeito à socialização, cooperação e integração entre xs jogadorxs numa atividade desportiva coletiva. Está alinhado com uma concepção dialética (GADOTTI, 1983) de esporte, na qual a contradição é o verdadeiro motor do pensamento, uma vez que confronta, através de seus valores, a lógica sexista que vigora no meio esportivo e escolar, isto é, equipes compostas por indivíduos que se identificam com os diferentes gêneros no mesmo espaço de jogo, em igualdade de números, quatro mulheres e quatro homens, sem a presença de hierarquias. Todxs em quadra têm os mesmos direitos e deveres, razão pela qual costumamos ressaltar que corpos divergentes (BUTLER, 2018) praticam Corfebol e subvertem as imposições normativas que, alinhadas ao patriarcado, interditam os corpos que não se enquadram nos seus regimes de verdade (FOUCAULT, 1987).

Mais uma vez reiteramos que a particularidade que o diferenciou e que o torna um excelente instrumento pedagógico, é o fato de ser um esporte misto e com regras que garantem iguais oportunidades no jogo, prevalecendo o trabalho em equipe; a bola é o objeto do meio comum de produção e, em razão disso, xs jogadorxs se destacam pela construção, produção comunal do ponto, um trabalho coletivo que contraria a "neymartização"[11]do esporte.

[11] Termo cunhado para designar o talento individual em detrimento do trabalho em equipe, fato muito comum numa partida de futebol. O esporte é coletivo, mas as jogadas individuais são enaltecidas, reforçando, assim, os valores do liberalismo econômico.

Imagem 2
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

O cesto de Corfebol fica a 3,5 metros de altura, o que impede que haja enterradas, assim, a estatura não é o fator preponderante para a inserção de atletas na modalidade. O contato físico controlado impede que algum atleta leve vantagem em decorrência da força física, portanto, é a regra que prioriza a agilidade em detrimento da força.

Imagem 3
Fonte: Arquivo pessoal dos autores

De posse da bola, x atleta não pode correr ou andar, tem que passá-la para que a equipe consiga se deslocar, o que garante a cooperação em quadra. A cada duas cestas há uma troca de posição, os defensores transformam-se em atacantes, e passam a atuar no lado da quadra destinado ao ataque; os atacantes, por sua vez, transformam-se em defensores, e passam a atuar no lado da quadra destinado à defesa. Ou seja, uma equipe está dividida em duas partes: uma metade que ataca, dois homens e duas mulheres que formam o ataque, de um lado quadra; e a outra metade que defende, dois homens e duas mulheres que formam a defesa, do outro lada da quadra.

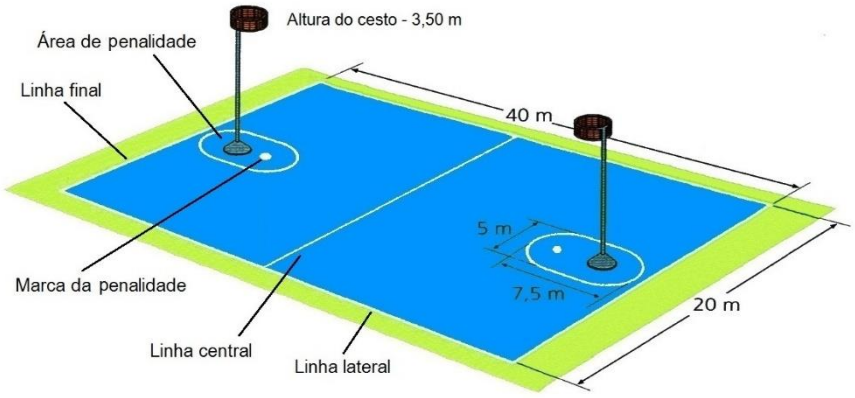
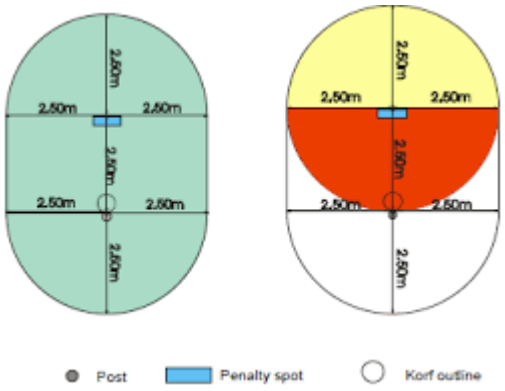
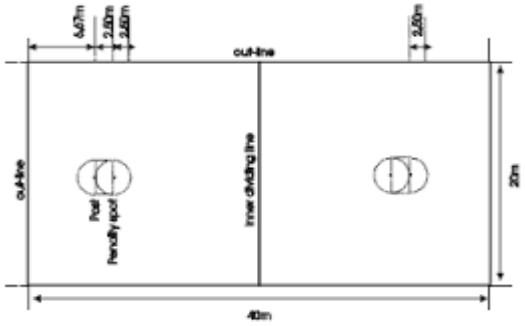


Figura 12- Quadra de Corfebol
Fonte: Imagem Extraída da Internet [12]



Fonte: Alves, 2015.



Fonte: Alves, 2015.

A proibição em marcar o oponente do gênero oposto garante iguais oportunidades no jogo, tendo em vista que o imperativo da diferença sexual é suplantado, e, assim, homens e mulheres compartilham do mesmo espaço de jogo em condições de igualdade. Ambos os gêneros com os mesmos direitos e deveres, muito diferente do que acontece na arena social do patriarcado.

O jogo está dividido em dois períodos de 25 minutos, tempo real de jogo, portanto, quando a bola está fora da quadra o cronometro é interrompido. Assim que a bola entra na zona de ataque, a equipe tem 25 segundos para tentar efetuar uma cesta, o que torna o Corfebol um esporte dinâmico e interessante.

A regra do "marcado" merece destaque, pois é o momento em que há equidade quando dois oponentes, com uma diferença significativa de estatura, se deparam frente a frente na hora do

[12] Disponível em: <https://professordavioliveira.blogspot.com/2017/09/historia-do-corfebol.html> Acessado em 25/01/2021 às 15h.

lançamento à cesta. Quando um atleta estiver sendo marcado por um oponente mais baixo, aquele fica impedido de arremessar em direção à cesta, desde que este demonstre a intenção em bloquear a bola. Assim, na hora do arremesso, a regra em questão garante uma disputa justa, mesmo quando há uma diferença relevante de estatura.

As regras do Corfebol foram idealizadas a partir de uma concepção de esporte que garantisse a equidade entre os gêneros, cooperação e o uso da técnica em detrimento da força física. É um esporte que contraria os valores do esporte espetáculo, e não abre mão de suas características principais, razão pela qual o ensino dessa modalidade deve ser fomentado nas unidades de ensino do nosso país.

Últimas considerações

Apesar dos esforços da comunidade escolar supracitada na luta para imprimir uma marca significativa de mudança social, ao incentivar algumas práticas de Educação Física escolar que possibilitem atividades mistas esportivas, sabemos que os valores patriarcais fazem parte da cultura na qual estamos inseridos e reverberam um quadro de desigualdades. Se o projeto "Projeto Corfebol na Escola" é o início de uma tentativa de superação dessa lógica prevalecente, mesmo com um longo caminho a percorrer, e indica a viabilidade de transmutação deste cenário de exclusão e desequilíbrio social, ratificada pelos depoimentos dxs alunxs, vemos a urgente necessidade de expansão, dentro do sistema educacional, de atividades com a mesma natureza e objetivos do Corfebol, já que este consolida-se como uma atividade curricular transversal e emancipatória que vem, gradativamente, influenciando as tessituras identitárias dxs alunxs que praticam o esporte no Colégio Municipal do Sana.

As pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989) da transformação propiciada são revelados nos discursos de seus praticantes que expressam, nitidamente, reconhecer os processos de inclusão/exclusão ainda ocorridos nos espaços escolares. Tais concepções, uma vez adquiridas, estendem-se para outros campos de relações. Ou seja, se hoje esses alunxs compreendem as desigualdades em um jogo de quadra, também serão capazes de reconhecer e lutar contra elas em outros espaços sociais nos quais atuarão.

Referências

ALTMANN, Helena. Educação física escolar [livro eletrônico]: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.

ALVES, J. *O ensino do Corfebol nas escolas: como abordar a modalidade*. Lisboa: Federação Portuguesa de Corfebol. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1XHvjELlno5_b357dwJsMnU3fvceqX5uo/view

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física/* Secretaria de Educação Fundamental: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Leandro Teofilo. "Afeminada! Afeminada!" Queerizando as masculinidades no contexto do Voleibol. In: DORNELES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Educação Física e Sexualidade. Desafios Educacionais. Ijuí, RS: Unijuí, 2017.

BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP, Papirus, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 15a Ed. Graal – RJ, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1983.

GARCIA, Juan Leal; ROMÃO, Marcia de Oliveira. Corfebol – Prática Esportiva-Curricular de Superação do Patriarcado Pandêmico. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena de Araujo. Lições da Pandemia: Movimentos Sociais e Lutas por Direitos no Brasil. Rio de Janeiro: NAU editora, p.141 – 155, 2021.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GO TANI, ET AL. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo, EPU,1987.

GOELLNER, Silvana Vilodre. *A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade*. Cadernos de Formação RBCE, p. 71-83, mar/ 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. DOS ANJOS, Luiza Aguiar. Esporte e Transgeneridade: Corpos, Gêneros, e Sexualidades Plurais. In: DORNELES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Educação Física e Sexualidade. Desafios Educacionais. Ijuí, RS: Unijuí, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Municipal do Sana – CMS, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Almedina, 2020.

SEPULVEDA, Denize; ALMEIDA, Adriana. Algumas Experiências Tecidas com as Pesquisas NOS/DOS/COM os Cotidianos das Escolas. Revista Momento Diálogo em Educação. Rio Grande do Sul. V. 25, N. 1, 2016.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.04, p. 1258 – 1287, out/dez. 2016.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, Gêneros e Sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In: SEPULVEDA, Denize & AMARO, Ivan. *Gêneros, sexualidades e educação na ordem do dia.* Curitiba: CRV, 2018.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Trabalhando questões de gêneros: Criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Periferia, Educação, Cultura & Comunicação*, Rio de janeiro, v. 11, n. 4, p. 58 – 80, set/dez. 2019.

POSSIBILIDADES DE APRENDER EM UM CURRÍCULO-MUSEU COM GÊNERO

Cláudio Eduardo Resende Alves[1]

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) que teve como objetivo investigar as possibilidades de aprender sobre gênero no chamado currículo-museu. À luz dos estudos pós-críticos, um currículo pode ser entendido como um "artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços" (PARAÍSO, 2019, p.147). O currículo acontece em diferentes territórios, dentre eles o museu, e produz movimentos e conexões por meio da interrogação e da investigação com outras culturas, outras histórias e outros tempos.

Para a escrita deste texto, foi realizado um recorte da investigação, tendo como *lócus* o acervo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube, um importante espaço museal da cidade de Belo Horizonte/MG/Brasil. A escolha do espaço foi decorrente do Programa Institucional Circuito de Museus da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (ALVES e SOUZA, 2017) que desenvolve atividades formativas com professores/as e estudantes em diversos espaços museais da cidade. No referido espaço museal, algumas provocações de gênero foram realizadas nas visitas e nas interações com docentes, discentes e profissionais do setor educativo, nomeadamente: Qual é a concepção de gênero apresentada pelos espaços museais? O que está tão naturalizado nos acervos que ninguém mais percebe? E o que escapa? Como um currículo-museu pode produzir deslocamentos na abordagem das relações de gênero?

Entre os anos de 2019 e de 2020, o pesquisador imbuído de seu diário de campo, seu olhar desejante, curioso e investigativo de gênero realizou cinco visitas ao espaço museal do Centro de Memória do Minas Tênis Clube. Aliada ao diário de campo, a metodologia da observação participante propiciou a imersão crítica e reflexiva no espaço, bem como possibilitou a interação com o público que o frequentava. O argumento desenvolvido é de que encontros interativos realizados no museu podem produzir afetos e evidenciar potências no aprender, articulando gênero, museu e currículo. A intenção é repensar o museu como uma experiência possível, viva e em movimento (ALVES, 2018), produzindo desvios nas práticas e nos discursos de gênero produzidos e reiterados no e pelo museu.

Para a organização do texto, inicialmente, no âmbito da proposta investigativa, são desenvolvidos os conceitos de gênero e currículo no atual polêmico contexto político da educação brasileira; em seguida são apresentados os chamados (des)objetos como um exercício discursivo de estranhamento de gênero no museu. Na sequência, o espaço museal investigado é contextualizado,

[1] Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) e Doutor em Psicologia pela PUC Minas (Brasil) com estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). Gestor de Políticas Públicas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Brasil). cadupbh@gmail.com

bem como são introduzidos quatro (des)objetos museais do acervo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube como estratégias de problematização teórica e prática de gênero no museu. Por fim, é apresentada a sistematização da pesquisa desenvolvida e são apontados desdobramentos possíveis em outros espaços museais.

Currículo, museu e gênero: diálogos possíveis

Um espaço museal é concebido como um lugar convidativo para a busca por deslocamentos de gênero em um currículo, afinal museu não é mais considerado lugar de coisa velha e parada no tempo. Sendo um espaço não escolarizado, o museu propicia interações não hierarquizadas de saber com o acervo que podem operar estranhamentos desviantes das normas de gênero no currículo. Em articulação com culturas e histórias, encontros potentes com os acervos permitem estabelecer conexões com suas temporalidades, espacialidades e incertezas. Para tanto, o curador Kaz (2013) nos convida a entrar no museu de corpo inteiro para vivenciar uma imersão sinestésica, rompendo com a lógica de funcionamento formatada de uma escola. Assim, é preciso construir outras lógicas de experimentação de um museu.

Entende-se gênero como uma categoria de análise (SCOTT, 1995) construída por meio de relações de poder e do discurso, sendo efeito de "normativas que não só produzem, mas também regulam" (BUTLER, 2020, p. 11) sujeitos e corpos. Gênero como uma linguagem performatizada produz inteligibilidade social e reconhecimento político a partir de normas, instituições, regras e convenções. A instituição escola produz e reproduz normas de gênero que validam certos comportamentos e interditam outros. Um museu também produz normas de gênero, implícita ou explicitamente, ao escolher peças do acervo, construir trajetos de mediação, realizar curadorias e exposições temporárias, selecionar artistas, compor sua equipe profissional, criar atividades educativas e apropriar-se do espaço. Um currículo também é atravessado por normas de gênero, sendo necessário, muitas vezes, subverter e desaprender sobre os universais de gênero evidenciados em muitos territórios, discursos e práticas escolares.

Mas afinal, o que pode um currículo-museu com gênero? Um currículo-museu tem como objetivo a experimentação do museu de forma diferenciada, ensinando e aprendendo sobre gênero a partir de interações com (des)objetos. Um currículo-museu propõe fazer desvios na forma de olhar e conceber mulheres e homens, cisgêneros e transgêneros em diferentes tempos, culturas e espaços, inclusive no currículo. Encontros em um museu produzem deslocamentos e modificações mútuas entre quem observa e quem é observado/a, pois "são composições do desejo" (DELEUZE e GUATTARI, 2008, p. 78). Para aprender é preciso ter desejo de aprender. Tal desejo reside nos encontros realizados com o outro e com o mundo, encontros que podem aumentar ou diminuir a potência da vida. Uma concepção curricular alargada comporta muitas possibilidades, pois é desejante do impensado na educação, evitando a estrada rotineira e fugindo do caminho pré-determinado. Um currículo-museu com gênero valoriza a multiplicidade nos encontros com o inesperado, mobilizando desejos e sendo mobilizados por eles.

Um currículo-museu com gênero opera por meio de encontros (TADEU, 2002), propondo repensar as práticas institucionalizadas do aprender, ampliar a visão de mundo e visibilizar os chamados "improváveis no currículo" (PARAÍSO, 2018, p. 56). A discussão de gênero se tornou um improvável no currículo a partir de 2015, quando emergiram no Brasil e no mundo as ofensivas antigênero que apregoaram o *slogan da ideologia de gênero* (SOUZA, 2018) com base em um significativo moralismo religioso de vigília de práticas escolares. Tais ofensivas produziram retrocessos em muitas políticas públicas educacionais, conquistadas no início do século XXI no Brasil, nos campos de gênero, sexualidade, raça, diversidade e inclusão da pessoa com deficiência. Exemplo disso, é o *Movimento Escola sem Partido* com seus efeitos deletérios na vida política e social (JUNQUEIRA, 2018) que repudia qualquer discussão de gênero e/ou sexualidade na escola brasileira. A educação tem se tornado, assim, num campo de disputa política por determinados grupos religiosos conservadores que veem a questão de gênero como uma suposta ameaça à integridade de crianças e ao modelo heteronormativo e patriarcal de família. O modelo de currículo demandado por tais grupos religiosos expõem ditos, não ditos e interditos morais determinados por uma parcela da sociedade, tornando-o refratário a qualquer modelo de diversidade (ALVES, 2020) na escola.

Nesse cenário político caótico, uma educação de qualidade que se pretenda inclusiva precisa cultivar campos de resistência com foco na equidade de gênero, concebendo um currículo permeável e conectado aos movimentos presentes no cotidiano escolar, um currículo como um território de possibilidades de libertação. Paraíso (2019) sinaliza a importância de "um currículo que circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços para ensinar elementos de culturas conflitantes" (PARAÍSO, 2019, p. 147) e, com isso, produzir modos de subjetivação em que a diversidade seja um elemento relevante nos processos de ensino e aprendizagem.

(Des)objetos e letramento museal: intervenções teóricas e metodológicas

A astúcia do poeta brasileiro Manoel de Barros (2014) nomeou alguns desobjetos em sua vasta produção literária, como um "alicate cremoso" e uma "fivela de prender silêncios" (BARROS, 2014, p. 118). Em sua antologia de poesias, o autor indica que tais desobjetos se situam em um espaço peculiar, um espaço dos indizíveis e dos impensáveis, um espaço entre a poesia e a materialidade, sendo fruto do encontro das subjetividades com objetos. Inspirado pelo poeta, a investigação de um currículo-museu com gênero se apropriou do termo desobjeto e o redimensionou a partir do acervo museal. O ponto de partida foi a mudança na grafia, o acréscimo dos parênteses no termo – (des)objetos – visa incorporar a dimensão do próprio objeto museal num jogo de composição, decomposição e recomposição de (des)objetos. A nomenclatura (des)objeto remete à desformatação do objeto do acervo museal como metodologia de produção de estranhamentos no currículo-museu.

Nesta pesquisa-intervenção, objetos museais foram redimensionados em (des)objetos. Devido ao seu caráter inconstante e impermanente, (des)objetos são percebidos em movimento nos encontros interativos com o outro em diferentes territórios. A cada novo encontro uma nova

possibilidade de leitura. O potencial disruptivo dos (des)objetos diz respeito ao imprevisível, ao imponderável e ao ingovernável com seus deslocamentos no tempo e espaço. Os encontros dos/as usuários/as, apreciadores/as e visitantes com (des)objetos no museu são operados por meio de afetos, afetando e sendo afetando por e com eles, produzindo presenças, memórias e conhecimentos outros em relação aos sentidos original e historicamente atribuídos aos artefatos culturais do acervo.

No campo discursivo de gênero, (des)objetos se apoiam na linguagem como matéria de troca interativa para problematizar lugares, posições de sujeitos e cronologias históricas impregnadas no museu. A linguagem entendida como uma "prática performativa de produção de vida" (PRECIADO, 2020, p. 57) pode ser utilizada para fornecer elementos para conversações, debates, reflexões com (des)objetos de museu. Muitos museus não consideram as relações de gênero em sua constituição do espaço, contudo é possível romper com a uniformidade e propor leituras do acervo de diferentes pontos de vista, em diferentes ordens, sem ponto de partida e sem ponto de chegada, sempre valorizando a travessia (PRECIADO, 2020) e o processo.

Encontros potentes com (des)objetos em um museu demandam uma pedagogia para entrar em ação e colocar em movimento o currículo. A pedagogia do letramento museal (ALVES e SOUZA, 2017) se tornou uma alternativa na busca por compreender as dimensões sociais de um espaço e de seu acervo, considerando suas complexas habilidades linguísticas orientadas por interesses pessoais de aprendizagem, fatores contextuais de aprendizagem formal ou informal (CARVALHO, 2011) que modelam a experimentação de um museu na perspectiva educativa. O letramento museal demanda investimento, interação e produção de sentidos nos encontros com (des)objetos, é uma oportunidade de ocupar espaços com os quais educadores/as e educandos/as, em geral, não estão familiarizados/as, aprendendo a interagir com o acervo de maneira não convencional, a fim de possibilitar reflexões críticas de mundo. No letramento, os sentidos podem ser criados e recriados a partir de práticas interativas de comunicação com o outro e com o espaço, uma vez que o letramento pode ser pensado como um instrumento de cidadania que promove reflexões críticas com o mundo.

A experiência de letramento museal pode contribuir para que visitantes tomem posse de capital cultural suficiente para a apreciação de produtos culturais complexos, desenvolvendo percepções sobre a fluidez dos museus a partir de fatores contextuais, como história, cultura, política e estética. Além disso, o letramento museal pode propiciar pistas de conexões do acervo com questões cotidianas das vidas dos sujeitos das audiências (CARVALHO, 2011). Vale lembrar que no campo dos estudos pós-críticos de currículo e gênero, o ato de aprender significa o ato de compor, isto é, o momento de conjunção com o outro, sem se preocupar com a mera assimilação ou imitação (TADEU, 2002).

Encontros no Centro de Memória do Minas Tênis Clube: experimentações com (des)objetos

Fundado em 1935, o Minas Tênis é um clube socioesportivo tradicional da cidade de Belo Horizonte/MG (Brasil). Historicamente, o Clube se destaca por seu projeto arquitetônico do início do século XX, tombado pelo patrimônio histórico, e por ter abrigado a primeira piscina olímpica

da cidade. O Centro de Memória do Minas Tênis Clube (CMMTC) foi criado em 2007 a partir de peças do acervo histórico composto por medalhas, troféus, uniformes, recortes de jornal e muitas fotografias e vídeos considerados signos e portadores de conhecimentos sobre a história do Clube.

Nesse universo museal permeado pelo esporte, pelo lazer e pela memória, as visitas do pesquisador despertaram a curiosidade da equipe do setor educativo, pois nunca haviam pensado no acervo pela lógica das relações de gênero. Ao longo das visitas realizadas entre o final de 2019 e o início de 2020, o pesquisador fez uma imersão sinestésica entre as inúmeras vitrines com (des)objetos que compõem o acervo. Para este artigo foram selecionados quatro (des)objetos para conversação e composição no museu, são eles: 1. Troféus das categorias feminina e masculina de esportes; 2. Uniformes esportivos de ambos os gêneros; 3. Carteiras antigas de associados/as do Minas Tênis Clube; e 4. Fotografias antigas do público frequentador e das atividades realizadas no Clube. É importante destacar e agradecer o apoio, as trocas de ideias e o compartilhamento de desconfortos de gênero com a equipe do educativo do Centro de Memória do Minas Tênis Clube que tanto contribuíram na investigação.

O **1º (des)objeto museal** que chamou a atenção na pesquisa-intervenção foi o troféu, pela considerável quantidade exibida em grandes vitrines de vidro. Os troféus estão organizados cronologicamente de 1940 a 1990, sendo possível sinalizar, após breve análise das iconografias no topo dos troféus, que certa concepção generificada está presente. Numa visita de adolescentes de uma escola pública, uma estudante perguntou para a educadora que mediava o encontro quem era aquela mulher de metal dourado – com uma túnica transparente que realçava as curvas do corpo feminino e que deixava, muitas vezes, os seios desnudos – que ornava quase todos troféus da categoria feminina de esportes. A educadora disse que era a representação da deusa da vitória, ao que a estudante insistiu e questionou: "Mas por que os troféus da categoria masculina não tem um deus também?" A educadora não respondeu a provocação e aproveitou o momento para abrir o debate (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2019a). O relato do diário de campo sinaliza uma brecha para uma ampliação de pensamento, revelando um possível deslocamento de gênero na relação entre os/as visitantes e a apropriação do acervo museal. Pensar o impensável a partir de objetos ordinários de um museu é redimensioná-los em (des)objetos museais.

Após uma conversa posterior com os/as profissionais do setor educativo e algumas breves investigações foi possível descobrir que a iconografia da deusa utilizada nos troféus da categoria feminina se chamava *Nike* que, na Mitologia Grega, personifica a vitória, a velocidade e a força, sendo reconhecida na Mitologia Romana como a deusa Victória (BRANDÃO, 2015). A deusa alada traz nas mãos uma palma e uma coroa de flores como símbolos de sorte, da vitória e do triunfo nos esportes competitivos. Em contrapartida, os troféus da categoria masculina de esportes apresentam no topo reproduções de metal de jogadores executando movimentos, ora jogando futebol, basquete e voleibol, ora nadando ou lutando judô. Mas, qual seria o motivo da diferenciação por gênero nas iconografias dos troféus? Enquanto os homens estão no mundo, em ação, jogando, disputando e lutando entre eles, às mulheres cabe o lugar do etéreo e simbólico, quase angelical, demandando uma espécie de veneração divina. A essa concepção estereotipada do

feminino, pode-se acrescentar a representação demasiadamente sensual que emana na imagem da deusa alada seminua no ápice do troféu.

Vale destacar que os únicos troféus que possuem a mulher em ação, no lugar da deusa *Nike,* são os troféus de ginástica olímpica. Ambas as categorias – feminina e masculina – trazem os corpos dos/das atletas como iconografia. Entretanto, percebe-se claramente que os corpos nos troféus masculinos estão vestidos, ainda que as roupas sejam justas, pois é possível ver os limites entre a pele e a roupa nos braços e pernas. Já nos corpos representados nos troféus femininos não é possível perceber qualquer limite, sugerindo que os mesmos estão nus.

O troféu, como um (des)objeto museal, atuou como uma espécie de operador de estranhamentos e deslocamentos do lugar-comum, despertando outras possibilidades de aprender sobre gênero, cultura e história de forma crítica e reflexiva. As conversações em rede estabelecidas naquele momento interativo promoveu o movimento de saberes no processo de ensino e aprendizagem em um museu. A leitura decantada e acostumada do acervo de artefatos culturais de um museu ganhou vida, foi desformatada e ressignificada. Esta é a aposta do letramento museal que aciona o currículo-museu com gênero nos encontros com (des)objetos em diferentes tempos e espaços.

O **2º (des)objeto museal** trazido para a reflexão de gênero no Centro de Memória do Minas Tênis Clube foi o uniforme esportivo. No campo do esporte, recai sobre o corpo humano um peso significativo, por ele ser uma espécie de dispositivo na realização de práticas competitivas. Corpo em ação, corpo esportivo, corpo atlético. Assim, em busca de outros deslocamentos de gênero no currículo-museu, é impossível não considerar a díade gênero/corpo no campo do esporte. Algumas vitrines do espaço museal exibem uniformes esportivos de diferentes modalidades como voleibol, natação, tênis, judô, ginástica olímpica e ciclismo, bem como fotos e vídeos dos/das atletas durante os jogos. Em outra visita, desta vez com docentes de uma escola privada, um professor levantou uma significativa discussão sobre o uniforme do judô. Por ser um praticante dessa modalidade esportiva, o professor de Educação Física disse não haver diferenciação entre uniforme feminino e masculino. Ele explicou que o termo *Kimono* é derivado da junção etimológica *ki* que significa "vestir" e *mono* que significa "coisa", ou seja uma "coisa para vestir", sendo usada por mulheres, homens e crianças (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2019b).

O uniforme do judô está na contramão da maioria das modalidades esportivas em que os uniformes são diferenciados por gênero. Usualmente, os uniformes femininos são ajustados ao corpo e menores, expondo mais a pele, enquanto os uniformes masculinos são mais largos e amplos para facilitar os movimentos. Em uma das vitrines referentes a uniformes dos anos 1990, fica evidente tal diferenciação – um pequeno *collant* justo ao corpo utilizado por jogadoras de voleibol ao lado de uma camisa grande, larga e folgada utilizada por jogadores de basquete (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2019b). Não se trata aqui de negar as diferenças anatômicas, fisiológicas e metabólicas entre o corpo masculino e feminino, mas de entender as razões pelas quais tais diferenças são convertidas em desigualdades de gênero no universo dos esportes.

Nessa direção, o pesquisador George Vigarello (2006) denuncia a sociedade contemporânea de espetacularização do corpo na qual o corpo de um/uma atleta profissional não lhe pertence, pois seu valor reside em interesses financeiros de uma indústria esportiva que opera pelo mecanismo de fabricação de heróis/heroínas (VIGARELLO, 2006). Historicamente, o autor sinaliza que o esporte foi se tornando objeto de desejo, de muito investimento e cobiça política. Entretanto, patrocinadores/as investem vultuosas somas de dinheiro de forma generificada, sendo que o maior valor é sempre destinado às competições masculinas. Basta pensar na Copa do Mundo masculina e na Copa do Mundo feminina. Qual das duas tem mais investimento, visibilidade e publicidade? Em associação ao universo do esporte como fábrica de heróis/heroínas, os avanços da tecnologia tem contribuído muito na performance e na remodelagem do corpo do/da atleta (LE BRETON, 2003). O corpo na contemporaneidade é "escaneado, purificado, gerado, remanejado, remanufaturado, artificializado, recodificado geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado" (LE BRETON, 2003, p. 28), assim as fronteiras do corpo se despedaçam, causando o embaralhamento dos limites éticos, estéticos e políticos corporais.

Sobre a materialidade do corpo, Butler (2020) coloca em xeque certezas discursivas que permeiam o campo epistemológico de gênero. A autora questiona "Se tudo é discurso, o que acontece com o corpo? Se tudo é linguagem, o que pensar sobre a violência e danos corporais?" (BUTLER, 2020, p. 56). Transpondo para o universo dos esportes, corpos de atletas são submetidos intensamente ao desgaste pelo uso excessivo, ocasionando danos permanentes. A autora indica que ao lidar com gênero é fundamental considerar a performatividade da linguagem, não há dúvida, mas é preciso também considerar os corpos, sua materialidade e sua relevância na produção de modos de subjetivação, ou seja, na constituição de sujeitos. Ao mesmo tempo, Butler (2018) aponta que o feminismo elege o corpo da mulher cisgênero como sujeito identitário do movimento social. Então, como pensar outros corpos de mulher – corpos trans e travestis – nas práticas esportivas? Os/As pesquisadores/as Castro, Garcia e Pereira (2020) analisaram a repercussão na mídia do caso de uma mulher trans atleta que integrou em 2017 e 2018 a Superliga Feminina de Voleibol Brasileira. A polêmica se originou na discussão dos hormônios femininos/masculinos e seus impactos na força e na agilidade da atleta em campo. Os/As autores/as sinalizam que a participação de pessoas trans no mundo do esporte vem ganhando dimensões científicas, sociais e políticas em meio a tempos de polarização política (CASTRO, GARCIA e PEREIRA, 2020) e apontam ser necessário o exercício da reflexão no enfrentamento às posturas discriminatórias no ambiente esportivo.

Além da transfobia, o sexismo e a homofobia também são formas de discriminação disseminadas no esporte. Moura *et al* (2017) analisam a discriminação sofrida por jogadoras de *Rugby* na cidade de Maringá/PR, indicando que algumas modalidades esportivas, especialmente aquelas que tem contato físico e violência, são estigmatizadas como masculinas. A pesquisa realizada evidenciou que as mulheres que jogam *Rugby* são apontadas como lésbicas por desafiarem a regra normativa e generificada no esporte. Elas fazem deslocamentos nas normas de gênero ao burlarem expectativas sociais sobre o comportamento da mulher. Objeto de muitas pesquisas acadêmicas, a "espetacularização da performance feminina, não mais vinculada à preparação para

a maternidade como outrora fora" (GOELLNER, 2006, p. 96) sinaliza novos espaços de visibilização da mulher na esfera pública, espaços de expressão, inclusão e liberdade.

Na perspectiva de um currículo-museu com gênero, os uniformes esportivos do acervo foram lidos como (des)objetos museais ao operarem como elementos detonadores de associações e conexões entre gênero, corpo e esporte. Desde a problematização do corpo da mulher e do homem no esporte até os discursos discriminatórios produzidos sobre esses corpos. Essa é a proposta do currículo-museu, alcançar territórios inesperados e se surpreender com os encontros e as composições no museu. Entre encontros, visitas, reflexões e interpelações que produziram surpresas e desconfortos no museu, a caminhada investigativa prosseguiu.

O **3º (des)objeto museal** colocado na berlinda foi a carteira antiga de sócio/a do Minas Tênis Clube. Uma das vitrines do espaço museal exibe várias carteiras antigas de associados/as do Minas Tênis Clube das décadas 1950 a 1970. Mais uma vez, o encontro com um (des)objeto museal produziu movimentos e acionou questionamentos de gênero. Durante uma visita de estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública, foi possível escutar o seguinte comentário entre as estudantes: "Olha como as carteiras de homens eram bem maiores do que as carteiras de mulheres […] e olha o que estava escrito na [carteira] de homem – sócio-proprietário – e na [carteira] de mulheres – dependente. Mulher sempre na sombra do marido!" (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2020a). Pode-se acrescentar a esse escopo de interrogação de gênero o fato de estar escrito na carteira feminina "carteira familiar" ao lado da foto e nas carteiras masculinas constar o pronome de tratamento "Senhor" ou "Doutor". A única semelhança entre as carteiras expostas na vitrine é cor azul-marinho utilizada em ambas. Perante tal assimetria escancarada de gênero, podemos questionar: Apenas um homem heterossexual casado tinha o poder de se associar ao clube? Filhas solteiras frequentavam o clube apenas como dependentes do pai? Ou seja, não havia autonomia para a mulher, quando solteira era dependente do pai e uma vez casada tornava-se dependente do marido (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2020a).

A dependência do masculino e a não autonomia feminina inferidas nas interações com o (des)objeto carteira denunciam um silenciamento da mulher como sujeito de direitos. A diferenciação hierárquica de gênero entre as carteiras dos associados e das associadas nos remete a um período da história do Brasil, que perdurou até o final dos anos 1970, em que uma mulher casada não precisava necessariamente ter o documento Cadastro de Pessoa Física (CPF), podendo utilizar o CPF do marido, como dependente. Tais práticas coexistem na contemporaneidade se considerarmos os altos índices de feminicídios no Brasil motivados, muitas vezes, pelo sentimento de posse da mulher pelo marido, namorado, noivo e mesmo pelo pai ou irmão. Segundo o Atlas da Violência contra a Mulher (IPEA, 2019) houve um aumento no número de feminicídios no país da ordem de 7,3% entre os anos de 2018 e 2019, estima-se que 13 mulheres são assassinadas por dia no Brasil. Os dados apontam também a perspectiva interseccional entre gênero, raça e classe social, uma vez que dois terços das mulheres assassinadas são mulheres negras e pobres.

Além da carteira de sócio/a associado/a diferenciada desigualmente por gênero, outras práticas e regras de caráter sexista e racista vieram a tona em conversas com a equipe do educativo a partir de uma breve leitura de registros fotográficos digitalizados do acervo do Clube. As cerca

de 55 fotografias datam do período entre 1950 de 1970, algumas coloridas e outras em preto e branco, e podem ser consideradas como um **4º (des)objeto museal** ao despertarem reflexões interseccionadas entre corpo, gênero e raça. Nas fotografias não foi possível encontrar pessoas negras usuárias dos espaços do Clube, apenas como funcionários/as, o que sinaliza um silenciamento de raça. Até a década de 1970, era proibido o uso de biquíni ou de maiô branco, por revelar detalhes e siluetas do corpo feminino quando molhado, nas piscinas. Havia um funcionário homem, tido como "guardião da moral e dos bons costumes da família", que ficava a postos com um roupão nas mãos para, caso necessário, jogar em cima de mulheres com trajes ditos proibidos. Qualquer semelhança com os/as guardiões/guardiãs do *slogan da ideologia de gênero* no século XXI que interditam a discussão de gênero e educação nas escolas brasileiras não é mera coincidência. Além disso, havia horários diferenciados para uso das piscinas por mulheres e por homens, ficando reservado o horário entre 13 horas e 15 horas para uso exclusivo de moças e mulheres adultas. Os demais horários eram livres para todos os homens, com exceção das crianças que tinham acesso livre em qualquer horário (NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO – ALVES, 2020b).

Historicamente, as regras do Clube para uso de certas roupas de banho por mulheres e uso coletivo das piscinas sinalizam a normalização e o silenciamento de gênero interseccionado com raça e idade. As roupas de banho sinalizam um jogo regulatório de ditos e interditos sobre o corpo da mulher. A medida do tamanho da roupa da mulher está diretamente relacionada ao quanto do corpo pode ser mostrado. Segundo Araújo e Leoratto (2013) a "transformação do corpo [da mulher] em algo que pode ser mensurável é, também, sua transformação em algo que pode ser dominado" (ARAÚJO e LEORATTO, 2013, p. 719). A partir das fotografias da época e das conversas com a equipe do espaço museal, pode-se inferir que enquanto as mulheres jovens e adultas eram vigiadas no uso das piscinas, as crianças tinham livre trânsito, uma vez que eram lidas como assexuais e inocentes. Contudo, quando uma menina se tornava "moça" a interdição/silenciamento entrava em ação. No quesito infância e gênero, Preciado (2013) aponta criticamente que a criança é tomada como "um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto" (2013, p. 2), pois parte-se do entendimento do senso comum de que todas as crianças são naturalmente cisgêneras e heterossexuais. Quanto aos rapazes, segundo as fotografias analisadas, não existiam interditos, nem sanções, o que denuncia o domínio do espaço público vinculado ao exercício do poder masculino (WELZER-LANG, 2001).

O princípio organizador e normalizador das relações de gênero na sociedade segue uma linha reta, estreita e contínua, cabendo a pesquisadores/as, professores/as e estudantes de gênero e currículo, buscar caminhos alternativos, abrir brejas e encontrar passagens secretas e clandestinas para reinventar a vida e, assim, poder "alargar os limites do possível no currículo" (PARAÍSO, 2019, p. 271). Afinal, para aprender é preciso também desaprender! Desaprender práticas sexistas, racistas, homofóbicas e transfóbicas nos processos de aprendizagem que permeiam os territórios de dentro e de fora da escola. Abrir brechas, descobrir trajetos e construir possibilidades de aprender em um currículo-museu com o reconhecimento da diversidade e a inclusão das diferenças.

Considerações possíveis: a experimentação é permanente

A pesquisa-intervenção de Pós-Doutorado em Educação realizada no espaço museal do Centro de Memória do Minas Tênis Clube na cidade de Belo Horizonte (Brasil) experimentou as possibilidades de aprender sobre gênero com um currículo-museu. Acionado pela pedagogia do letramento museal (ALVES e SOUZA, 2017), o currículo-museu foi operado por meio de encontros e composições (TADEU, 2002) com (des)objetos museais, produzindo diferentes leituras de mundo ao realizar uma bricolagem de saberes como gênero, raça, história, esporte, memória e cultura (PARAÍSO, 2019).

A definição de (des)objetos museais, inspirado pelo poeta Barros (2014), se confunde com seu próprio propósito, qual seja, deslocá-los de seus contextos de fabricação e de seus usos originais para engendrar a imaginação, a memória, as experiências, as estranhezas e as redes de conhecimentos e significações de discentes e docentes, da equipe do setor educativo e do próprio pesquisador. Aliando a metodologia da observação participante do cotidiano dos museus à problematização dos registros do diário de campo, os encontros com (des)objetos museais evidenciaram alguns caminhos possíveis para o debate, como: a generificação das iconografias de troféus esportivos; uniformes esportivos unissex; assimetrias de gênero no tratamento social de mulheres e homens em carteiras de associados/as do clube; e normatizações de uso dos espaços coletivos do clube que revelam concepções sexistas, racistas e homofóbicas. Sem fórmula pré-definida ou manual de uso, a cada encontro, a cada público e a cada cenário um novo convite para conversar, compor e interpelar os (des)objetos museais sobre as relações de gênero que o atravessam e que nem sempre são óbvias.

Ao tomar o currículo-museu como espaço e tempo de aprendizagens, problematizações e ressignificações, a pesquisa apostou nas redes educativas criadas para além dos muros nas escolas e em como elas se entrecruzam, se alargam, se ampliam, se compõem, se enfrentam e se interrogam mutuamente. A investigação propôs pensar em outros modos de habitar e produzir significações em um museu, engendrando outros sentidos em meio ao que se processa entre visitantes e (des)objetos. A metodologia desenvolvida na investigação pode ser replicada em diversos espaços museais, independentemente da temática de cada espaço. Assim, é possível promover outros encontros e outras composições com (des)objetos de outros museus, de galerias de arte, de centros culturais e de memoriais históricos. Por fim, a intencionalidade pedagógica de um currículo-museu reside em romper com a noção de territórios, burlar normas, quebrar regras, invadir espaços, relativizar tempos e reinventar outras possibilidades de aprender gênero.

Referências

ALVES, C. E. R. e SOUZA, M. M. (2017). *Educação para as relações de gênero*: eventos de letramento na escola. Curitiba: CRV.

ALVES, C. E. R. (2018). Gênero e educação nos museus: práticas de letramento. In: SILVA, Fernanda *et al.* (Orgs.). *Diálogos da formação docente com diferentes sujeitos e espaços educativos*. Curitiba: CRV.

ALVES, C. E. R. (2020). Políticas públicas, gênero e currículo: notas para equidade. *Revista Educação em Questão*. n. 58, v. 58, out/dez.

ALVES, C. E. R. (2019a). *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 17 nov.

ALVES, C. E. R. (2019b). *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 08 dez.

ALVES, C. E. R. (2020a). *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 12 jan.

ALVES, C. E. R. (2020b). *Notas do diário de campo*. Belo Horizonte, 28 jan.

ARAÚJO, D. C. e LEORATTO, D. (2013). Alterações da silhueta feminina: a influência da moda. In *Revista. Brasileira de Ciências e Esporte.* Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 717-739, jul./set.

BARROS, M. (2014). *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

BRANDÃO, J. S. (2015). *Mitologia Grega*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Vozes.

BUTLER, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas*: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

BUTLER, J. (2020) *Corpos que importam*: os limites discursivos do sexo. São Paulo: n-1 edições.

CASTRO, P., GARCIA R. e PEREIRA E. (2020). O voleibol e a participação de atletas trans: outro ponto de vista. In *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-22, janeiro/março, Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, V. C. (2011). Cultura material, espaço doméstico e musealização. *Varia História*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, vol. 27, nº 46, p. 443-469, jul/dez.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. (2008). *Mil Platôs*. Vol. 5. São Paulo: Editora 34.

GOELLNER, S. V. (2005). Mulher e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. *Pensar a Prática*, 8/1, p. 85-100, jan/jul, Universidade Federal de Goiás.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2019). *Atlas da Violência*. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784 Acesso em 15/01/2021.

JUNQUEIRA, R. D. (2018). A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político e discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política,* 18(43), p. 449-502, set/dez.

KAZ, L. (2013). *O que o museu tem a ver com a educação?* Disponível em: http://goo.gl/0y1Tc3 Acesso em 18/11/2020.

LE BRETON, D. (2003). *Adeus ao corpo*: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus.

MOURA, G *et al.* (2017). Mulher e esporte: o preconceito com as atletas de Rugby da cidade de Maringá-PR. *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 29, n° 50, maio, Universidade Federal de Santa Catarina.

PARAÍSO, M. A. e CALDEIRA, M. C. S. (2018). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidade.* Belo Horizonte: Mazza Edições.

PARAÍSO, M. A. (2019). *Uma vida de professora que forma professores/as e trabalha para o alargamento do possível no currículo.* Curitiba: Brazil Publishing.

PRECIADO, P. B. (2013). *¿Quién defiende al niñx queer*? Barcelona: Macba.

PRECIADO, P. B. (2018). *Testo Junkie*: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. São Paulo: n-1 edições.

PRECIADO, P. B. (2020). *Um apartamento em Urano*: crônicas da travessia. São Paulo: n-1 edições.

SCOTT, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v. 20, n, 2.

SOUZA, M. M. (2018). *O slogan ideologia de gênero*: *uma abordagem crítico discursiva no campo das políticas públicas de intervenção psicossocial e análise dos processos de subjetivação na educação.* Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). 108 p. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TADEU, T. (2002). A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 27(2):47-57 jul/dez.

VIGARELLO, G. (2008). Estádios: o espetáculo esportivo das arquibancadas às telas. In: Corbin, A, Courtine, J e Vigarello, G (Orgs.). *História do corpo*. Vol. 3: As mutações do olhar no século XX. p. 445 – 488. Rio de Janeiro: Vozes.

WELZER-LANG, D. (2001). A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 2, p. 460-482, jul/dez.